



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**A REFERENCIAÇÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Juliana Machado Medeiros

Rio de Janeiro
2020

JULIANA MACHADO MEDEIROS

A REFERENCIAÇÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Monografia submetida à Faculdade de
Letras da Universidade Federal do Rio
de Janeiro, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Letras na habilitação Português/ Inglês.

Orientadora: Professora Doutora Leonor Werneck dos Santos

Rio de Janeiro
2021

Medeiros, Juliana Machado.

A Referenciação em manuais didáticos de Português como língua estrangeira (PLE). / Juliana Machado Medeiros. – Rio de Janeiro: UFRJ/FL. 63 f.

Orientadora: Leonor Werneck dos Santos.

Monografia (graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras. Habilitação: Português/ Inglês.

Bibliografia: f. 46-49.

1. Linguística de texto. 2. Referenciação 3. Análise Linguística. I. – Medeiros/ Juliana Machado. II – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2021. III. A Referenciação em manuais didáticos de Português como língua estrangeira (PLE).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de conquistar a tão sonhada vaga em uma das melhores universidades do Brasil, UFRJ, e por me sustentar com fé, saúde e força para superar medos, dificuldades e obstáculos até o fim sem desistir.

A meu pai, Renan, pelas noites sem dormir e por sua dedicação para prover sempre o melhor para a nossa família; pela companhia durante o café às cinco da manhã todos os dias; pelas caronas; por todas as conversas e por ser um pai incrível. Amo você!

A minha mãe, Sueli, por sempre ter acreditado no meu potencial mesmo quando tudo indicava que nada daria certo; pelas injeções de ânimo; pelas marmitas preparadas com tanto carinho; pelo apoio incondicional, palavras de motivação e puxões de orelha; por ser minha amiga e confidente. Amo você!

Aos amigos que fiz durante essa caminhada, Andreza Ferreira, Bruna Guadagnini, Flávio Eanes, Maria Carolina Souza e Mayara Toshie, por transformarem meus anos de graduação em momentos inesquecíveis; por me fazerem rir constantemente; pelos incentivos, ideias e experiências compartilhadas. Sem vocês, eu não seria quem sou hoje! Vocês são muito especiais e foram essenciais nesse momento de minha vida!

Ao CLAC, por proporcionar uma experiência extremamente importante para o meu desenvolvimento como profissional de Letras e por despertar o meu amor pela sala de aula!

Ao GPLINT, por contribuir profundamente para o desenvolvimento da minha pesquisa e interesse em seguir adiante; pela oportunidade de conhecer e aprender com pessoas maravilhosas e extremamente queridas como Isabelle Lins, Dennis Castanheira, Heloísa Miranda, Maria Cristina Bastos, Samuel Malaquias, dentre outros.

À Cristiane Barbalho, pela amizade dentro e fora das paredes da universidade, pelo suporte, dicas, atenção e apoio durante momentos de dificuldade ao longo de minha caminhada como pesquisadora.

A minha orientadora, Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos, pelo constante suporte, carinho, inúmeros puxões de orelha e palavras de motivação; por ter acreditado no meu potencial desde a primeira conversa que tivemos em sua sala, D-218; por ser paciente e estar sempre disposta a ouvir e a compartilhar novas ideias.

Aos professores e professoras Adriana Jordão, Ruan Nunes e Mônica Fagundes por despertarem o meu interesse por literatura, pelas aulas fantásticas, orientações e por serem profissionais incríveis.

À UFRJ, demais professores, colegas e a todas as pessoas que, de alguma forma, me ajudaram a enxergar a Educação a partir de um novo ponto de vista e a criar forças para lutar por ela.

Obrigada!



À Sueli e Renan, por terem me ensinado a
voar com minhas próprias asas!

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. TEXTO NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA	12
2.1 REFERENCIAÇÃO	16
2.2 ESTRATÉGIAS REFERENCIAIS ANAFÓRICAS	19
3. ENSINO DE LÍNGUAS E LETRAMENTO CRÍTICO	24
4. ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Proposta 1.....	46
APÊNDICE B – Proposta 2.....	47
ANEXOS	48

1. INTRODUÇÃO

Comunicar-se por meio de uma língua é ter a oportunidade de usá-la como um instrumento de poder – mesmo que de maneira inconsciente. Com a crescente interação promovida, especialmente, por tecnologias digitais, é visível um constante intercâmbio sociocultural entre os mais diversos povos ao redor do mundo. A comunicação entre culturas cresce a cada minuto e é caracterizada como um processo fundamental para o ensino de línguas, porque é precisamente o processo que nutre o desejo pela descoberta científica nos alunos. Conhecer uma cultura inclui identificar as características que a tornam única e aprender uma língua significa depreender de que maneira estas características podem ser interpretadas em contextos específicos. Ensinar uma língua estrangeira demanda, necessariamente, uma interpretação do mundo social já que, segundo Murta e Souza (2014, p. 8):

Aprender língua estrangeira [...] é manter-se em atitude de atenção, [...] é estar aberto a novas possibilidades de ler o mundo, de adaptar-se a contextos diferenciados de classe, de gêneros, de culturas, de línguas, é constituir-se discursivamente em línguas diferentes [...].

Ao tratar do ensino de línguas, desconsiderar tais características linguísticas significa esperar do aluno um “aprendizado” exclusivamente normativo, quando, em tese, precisaria identificar também seus contextos social e histórico, as teorias, as variações, os usos, etc., ou seja, seus padrões culturais – o que revela um peso muito maior na condição do aprendiz estrangeiro, já que precisa lidar não somente com a sua cultura, mas com a cultura de sua língua-alvo. Assim, no que diz respeito ao ensino de línguas, é necessária uma abordagem não só concernente ao sistema linguístico, lexical e gramatical da língua em questão, mas também à cultura expressa no uso linguístico do falante. A leitura e a produção de textos são peças-chave para transformar o aluno em um aprendiz que constrói o próprio conhecimento, pois exercem uma função extremamente importante em seu desenvolvimento crítico. Segundo Santos e Cavalcante (2012, p. 1), “a leitura depende, dentre outros fatores, de uma representação de intencionalidades e de percepções [...]” e, para isso, precisa partir do professor a elaboração de práticas direcionadas em sala de aula que tenham por objetivo estimular essa percepção.

A fim de aprofundar este olhar sobre tais práticas, pretendemos analisar como o processo de Referenciação está inserido em manuais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE) e os mecanismos usados para desenvolver o senso crítico do aluno estrangeiro (se disponíveis). A escolha pelo tema deve-se justamente à escassez de propostas

que abordem o desenvolvimento do aluno estrangeiro como leitor crítico. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar os principais aspectos da Referenciação, relacionando-os aos manuais didáticos e apresentar propostas de atividades de prática de leitura possíveis a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Pretendemos verificar se a Referenciação é, de fato, abordada nos manuais de PLE selecionados e se este processo aparece atrelado à produção de sentido, a partir de uma visão dinâmica, cognitiva e interacional.

Com base nessas verificações, esperamos encontrar uma abordagem da Referenciação interligada à leitura e à produção de sentidos. Destacaremos, primeiramente, os exercícios que mais se aproximam desta abordagem para reiterar que o nosso objetivo não é criticar ou apontar problemas nesses materiais, mas traçar caminhos para ajudar o professor a estabelecer um contexto de ensino significativo e para além de questões gramaticais. Essa expectativa tem como base o fato de os materiais didáticos de línguas estrangeiras focarem em temáticas culturais cujo objetivo principal é contribuir para a inserção do aluno, corroborando para que desempenhe seu papel de agente do seu próprio discurso.

As teorias usadas nesta pesquisa estão inseridas no âmbito da Linguística de Texto (LT) e do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). Partimos de estudos atuais sobre análise de materiais didáticos para observar a necessidade de unir aspectos estruturais e culturais expressos em situações de interação. Partindo de alguns pressupostos teóricos da LT, não pretendemos analisar frases abstratas, descontextualizadas e/ou sem autoria, mas as estratégias de Referenciação aplicadas nos exercícios e nos textos de manuais didáticos.

Os manuais de PLE selecionados para esta análise são três: i. *Pode Entrar* (2015), ii. *Portas Abertas: Português para imigrantes* (2016) e iii. *Português Para Estrangeiros II: Nível intermediário* (2017). Sempre que possível, ao longo deste trabalho, faremos menção aos livros a fim de aproveitar os materiais linguísticos disponíveis em seus exemplos e textos. Porém, antes de partirmos para a análise, começaremos com uma breve contextualização sobre o processo de Referenciação; em seguida, sobre o ensino de línguas; posteriormente, sobre a função do letramento crítico; e, por fim, sobre a área de PLE. Baseando-nos em Murta e Souza (2014, p. 11), que defendem que “os alunos valorizam conhecimentos contextualizados e uma aprendizagem que faça sentido em suas vidas”, reiteramos, neste trabalho, a necessidade de práticas diferenciadas no contexto de ensino – neste caso, do ensino Português Língua Estrangeira (PLE). Portanto, finalizaremos esta discussão com a apresentação de propostas que não têm por finalidade criticar as abordagens

gramatical e/ou textual dos manuais, mas que podem contribuir para esse contexto do ensino de língua estrangeira.

2. TEXTO NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

O texto é uma forma específica de manifestação da linguagem; um objeto singular, resultante de uma ação sociodiscursiva e de um ato de enunciação; é uma unidade de sentido independentemente de seu gênero ou tipo textual. Seus elementos e estratégias não são empregados aleatoriamente e, por essa razão, a funcionalidade de um texto baseia-se na noção de que suas ideias veiculam uma mensagem ao(s) interlocutor(es). Segundo Alves Filho (2017, p. 339), “[...] os textos não possuem natureza essencialmente sintática, mas essencialmente pragmática e cognitiva”, ou seja, textos funcionam como mais do que um amontoado de frases e informações, pois apresentam muitos pontos a serem explorados que vão além de apenas aspectos gramaticais da língua.

Entretanto, diante dessa concepção, ao ensinar uma LE, é fundamental a reflexão sobre a necessidade de os alunos transporem o conhecimento adquirido em sala de aula para contextos reais de uso. É muito comum que alunos estrangeiros lidem com questões cotidianas de sobrevivência e, conseqüentemente, precisam aprender a usar a língua em seu cotidiano. Assim, o uso de textos usados em situações reais e concretas de comunicação é uma estratégia que abre caminhos para que o aprendiz tenha a oportunidade de depreender e produzir sentidos sobre aquilo que lhe é apresentado em aula, mas isso torna-se um desafio quando os textos selecionados não permitem esse tipo de interação.

É comum introduzir a gramática de uma língua por meio de textos não autênticos, mas esse tipo de abordagem merece um trabalho complementar a fim de que a produção de sentidos não se limite a frases abstratas e/ou descontextualizadas de situações reais de uso. Segundo Beserra (2007, p. 46),

[...] tomar um belo texto literário, produzido, quase sempre, para atender finalidades estéticas e transformá-lo em objeto de especulação linguística não ajuda a despertar o interesse pela leitura.

O ensino baseado em textos não autênticos cria obstáculos que impedem que o aluno estrangeiro entenda e produza suas próprias escolhas linguísticas, já que, na maioria dos casos, ele é condicionado a apenas decorar e reproduzir estruturas prontas.

Segundo Costa Val (1991) e Cavalcante (2012), um texto pode ser qualquer ocorrência linguística falada ou escrita que apresenta, por exemplo, elementos visuais, sonoros e cognitivos que compreendem uma interação entre os interlocutores. Entretanto, é importante entendermos que o contexto de ensino pode ser variável já que cada aluno carrega consigo particularidades de aprendizagem e, por isso, será necessário um trabalho guiado

pelo docente de modo a desenvolver no aluno estrangeiro uma perspectiva crítica sobre os textos utilizados.

A importância de trabalhar com textos, afinal, é despertar nos alunos a necessidade de entender e produzir sentidos por eles mesmos. Quando tratamos do ensino de LE, por exemplo, é evidente que não é possível trabalhar com textos densos e longos em níveis iniciais, pois há uma alta probabilidade de os alunos sentirem-se desestimulados, mas isso não representa um sinal para que textos, de modo geral, sejam evitados. Além disso, é de extrema relevância que o professor entenda a concepção de texto como sendo mais do que um amontoado de palavras, pois, assim, poderá explorar a sua totalidade de sentidos de diferentes maneiras. Em tese, o significado e objetivo de texto é este: veicular uma mensagem, isto é, qualquer mensagem pode ser considerada texto já que representa a base da comunicação – não importando o seu “formato”. De forma resumida, segundo Koch (2002, p. 10), texto é “qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação [...]” e é fundamental que o docente tenha essa concepção como um de seus pilares de ensino.

Livros didáticos contêm textos, mas, é preciso uma análise aprofundada e cautelosa quanto à sua autenticidade (esse é um dos motivos pelos quais propostas e práticas docentes direcionadas podem ser extremamente significativas nesse contexto). É um fato que textos não autênticos podem ser problemáticos já que diálogos inventados, por exemplo, não retratam a realidade de maneira fidedigna. Porém, esta pode ser uma oportunidade para a elaboração de um trabalho externo ao material didático em questão. Retratar a realidade é essencial e deve ser um objetivo primordial no que concerne o ensino de línguas, principalmente, porque textos estão em todos os lugares e, para entendê-los, precisamos explorar seus propósitos comunicativos e seus contextos de produção.

Em contrapartida, é fundamental destacar que textos não devem ser usados como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais. Afinal, quais são os principais objetivos no trabalho com textos? Retratar uma realidade sociocultural e estimular uma leitura crítica. É exatamente por meio destes objetivos que a abordagem gramatical pode ser contemplada, ou seja, não é sobre pedir para que o aluno destaque elementos gramaticais, mas fazê-lo entender o porquê do uso daqueles elementos para a construção dos sentidos e intenções presentes no texto.

A fim de exemplificar estes aspectos mencionados anteriormente, destacamos, do manual *Pode Entrar* (2015), um exercício que ilustra esta abordagem de texto como pretexto. A seguir, encontram-se o texto e o exercício subsequente:

4.5 LEITURA E COMPREENSÃO

Leia o texto abaixo e responda a questão sobre o poema de António Manuel Couto Viana:

Segunda, brinco sozinho.	para a semana que vem.	Novembro semear,
Terça-feira, acompanhado.		Dezembro nascer
Quarta, com o meu vizinho.	Janeiro gear	Deus para nos salvar.
Quinta, contigo a meu lado.	Fevereiro chover	
Sexta, convido outro amigo	Março enganar,	Trinta dias tem Novembro,
que logo brinca comigo	Abril espigar,	Abril, Junho e Setembro,
e no Sábado também.	Maio engrandecer,	De vinte e oito só há um
Domingo, dá-me a preguiça,	Junho ceifar,	Todos os mais têm trinta e
depois da missa,	Julho debulhar,	um.
e não brinco com ninguém.	Agosto recolher;	
Deixa-me, enfim, descansar!	Setembro florear,	
Estarei pronto a brincar	Outubro revolver,	

VIANA, António Manuel Couto. *Os dias da semana. Versos de Cacacá.* 1984. Lútea Portugal

Quais são os dias da semana descritos no poema de *António Manuel Couto Viana*?

.....

.....

.....

(Anexo I – *Pode Entrar*, 2015, capítulo 4, p 35)

Dentro de uma seção nomeada “Conhecendo os meses e dias”, o texto, do poeta português António Manuel Couto Viana, é apresentado em uma atividade de “Leitura e Compreensão”. Apesar de todo o material linguístico disponível em seus versos, o único ponto explorado no poema está relacionado aos dias da semana – o que não é, necessariamente, problemático. Porém, a questão merece atenção no momento em que mais nada é pedido ou explorado, ou seja, ao identificar e transcrever os dias da semana para o espaço indicado, o aluno conclui o exercício. Nesse sentido, podemos afirmar que o texto foi utilizado como pretexto já que apenas cumpriu um propósito específico relacionado à temática desenvolvida no capítulo e não foram explorados outras construções de sentidos.

Em contraste com este exemplo, também destacamos um exercício do manual *Portas Abertas* (2016), que explora aspectos bastante semelhantes – tanto temáticos quanto estruturais:

Estados de ânimo nos dias da semana

6. Qual dia da semana você mais gosta?

Qual dia da semana você menos gosta?

USP 19

(Anexo II – *Portas Abertas*, 2016, capítulo 3, p. 19)

O emprego da tirinha para uma abordagem dos estados de ânimo nos dias da semana é uma estratégia interessante para destacar possíveis semelhanças culturais entre os mais variados povos do mundo. As perguntas subsequentes também podem ser classificadas como motivadoras para uma discussão, porém, assim como no exemplo anterior, o texto é usado como pretexto para cumprir demandas pedagógicas do capítulo. As atividades que precedem e sucedem o exemplo destacado não fazem referência nenhuma aos sentidos socioculturais que podem ser construídos e percebidos, mas exclusivamente à temática de “dias da semana” e “rotina”. Apesar de ser nível básico, é importante que o material priorize a produção de sentidos sobre os textos. Não é possível trabalhar com textos e desprezar suas estratégias e pistas; ao fazer isso, o texto é usado apenas como pretexto para dar conta de outros propósitos (geralmente, gramaticais).

Ao elaborar propostas de atividades, é importante o destaque de elementos culturais presentes nos textos a fim de proporcionar uma leitura crítica que resgate ou ajude a construir o repertório sociocultural do aluno sobre outra cultura e sociedade. Para isso, outros pontos também poderiam ser explorados neste exercício como, por exemplo: a relação que os verbos expressam quanto aos dias da semana (bem como os meses do ano) e se também existe alguma relação entre esses dias e as atividades feitas em cada um deles. Se pensarmos sobre rotinas, veremos que, de domingo a domingo, um determinado comportamento rege o humor do ser humano. Além disso, é interessante destacar que essas relações podem ser completamente diferentes dependendo dos aspectos sociais e culturais que estejam em xeque. O próprio poema apresentado pelo exercício, por exemplo, é de origem portuguesa e isso significa que os eventos descritos podem estar mais diretamente relacionados à cultura

de Portugal. Portanto, trabalhar com textos permite a abordagem de questões que estão além da gramática da língua principalmente porque “o texto não é uma representação do mundo, mas do que se interpreta dele” (SANTOS; BARBALHO, 2017, p. 16).

2.1 REFERENCIAÇÃO

Afirmar que textos não apresentam marcas ideológicas é extremamente problemático já que, na verdade, todo e qualquer texto é composto por diversas estratégias textuais. Cada escolha e construção empregada pelo autor é usada em função da defesa de um ponto de vista. Somado a isso, há também a influência do repertório sociocultural do leitor que pode guiá-lo a inúmeras interpretações baseadas nas pistas textuais presentes no texto, ou seja, ler assim como escrever (ANTUNES, 2006) é um processo de construção de sentidos. O *continuum* entre “aceitar” e “entender” o posicionamento do autor é um caminho que pode estimular a desenvoltura do pensamento crítico de qualquer leitor, mas, considerando que um aluno estrangeiro apresenta um repertório cultural não necessariamente atrelado à cultura de sua língua-alvo, suas interpretações, acerca de um determinado texto, podem ser problemáticas sem a noção de algumas estratégias.

De acordo com Koch e Elias (2007), para que o leitor alcance o processamento textual, é necessária a associação de três conhecimentos: o linguístico – que abrange os conhecimentos gramatical e lexical; o enciclopédico ou de mundo – que se refere a conhecimentos gerais sobre o mundo e sobre uma determinada cultura, adquirida por meio de vivências; e o interacional – que considera, dentre tantos aspectos, a situação comunicativa, as variantes, os gêneros textuais e as intencionalidades. Assim, o fato de o aluno estrangeiro, além de não conhecer o léxico, também não se encontrar inserido/adaptado a este novo contexto cultural e comunicacional, permite-nos inferir e afirmar que dificuldades de leitura e comunicação são comuns em seu processo de intercâmbio sociocultural e linguístico, pois, segundo Lima e Abreu (2016, p. 32), “[...] o sujeito-leitor não trabalha extraindo sentidos daquilo que lê, dado que os sentidos não estão prontos, mas produzindo sentidos sobre aquilo que lê”, porém, dependendo da abordagem, produzir sentidos pode ser mais difícil do que “identificá-los” e/ou reproduzi-los. A leitura é um processo contínuo e isto significa que é fundamental que o professor atente para não tornar o aluno estrangeiro apenas um “ledor” de palavras, uma vez que o objetivo inicial do

aprendizado de uma LE é a comunicação efetiva. Em outras palavras, de acordo com Santos, Cuba Riche e Teixeira (2018, p. 13),

não basta ensinar os alunos a identificar um determinado elemento do texto (substantivo, adjetivo, verbo, etc.), mas é importante, também, levá-los a perceber como esses elementos funcionam, quais as intencionalidades por detrás de seu uso [e] de que forma cooperam para promover o encadeamento ou a progressão textual.

Estabelecer referências é um processo que demanda certo nível de desenvoltura linguística do aluno estrangeiro e, para estimular isso, o professor, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, pode propor atividades de análise linguística que explorem esse aspecto. Nesse sentido, a fim de entendermos a necessidade de um aluno estrangeiro desenvolver seu pensamento crítico, visitaremos alguns conceitos de estratégias textuais essenciais para a leitura eficaz de textos – falaremos sobre letramento crítico em um capítulo posterior. Segundo Koch (2002, p. 10), texto é “qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação [...]”, ou seja, textos são compostos de elementos que cumprem diversos propósitos comunicativos e que funcionam como mais do que “referentes ancorados”. Dentre outros aspectos, a aplicação de estratégias de leitura pode corroborar tanto para desconstruir estigmas culturais, como também para estabelecer posicionamentos críticos (principalmente, no caso do aluno estrangeiro, pela necessidade de entender como funcionam os mais variados processos culturais que lhe são novidades).

Tradicionalmente, até a década de 80, a Referenciação era vista apenas como uma relação de apontamento entre elementos linguístico-textuais e seu objetivo era, basicamente, destacá-lo(s). Neste momento, o texto era concebido como um produto e apenas a sua materialidade linguística era considerada. Com avanços e estudos na área da Linguística Textual (LT), a noção de texto foi alterada e influenciada por uma perspectiva sociointeracionista – isto é, que concebe o texto como um local de interação – e, consequentemente, a Referenciação também passou a ser entendida como um processo em que as escolhas dos enunciadores contribuem tanto para a argumentação textual, quanto para a produção de sentidos. De acordo com Mondada e Dubois (2015, p. 17),

[...] as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos mais variados contextos. Neste caso, as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação.

Dessa forma, entendemos nos estudos atuais que a Referenciação não aponta para elementos do mundo/realidade, mas para objetos do discurso que revelam nossos julgamentos e valores construídos social e culturalmente; é, na realidade, uma estratégia textual que indica caminhos para que o leitor produza sentidos com base em seu repertório sociocultural – processo extremamente relevante no aprendizado de uma LE. Nesse sentido, a fim de entendermos sua funcionalidade de modo mais aprofundado, destacaremos algumas de suas estratégias de Referenciação que são frequentemente utilizadas na produção de textos variados: anáfora direta, anáfora indireta, encapsulamento, etc. Cada estratégia desempenha uma função específica apesar de compartilharem um mesmo objetivo: o estabelecimento de relações de sentido dentro de textos. Segundo Koch (2008, p. 33) “[...] as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos em função de um querer-dizer”, ou seja, quando o assunto é interpretação textual, tudo depende das intenções comunicativas que estão em jogo.

Tendo em vista que o texto é uma unidade de sentido, é importante uma abordagem que preze pela percepção das estratégias referenciais como mais do que meros mecanismos de substituição. Na verdade, a indicação de referências por meio de “setas” não garante um entendimento sobre a função dos efeitos de sentido de um texto. Santos (2015, p. 4) afirma que “a Referenciação estabelece uma relação entre coesão e coerência, colaborando para criar efeitos de sentido. É muito mais do que encontrar onde está o referente textual” e é exatamente a partir desta perspectiva que traçamos o percurso da presente pesquisa.

Como mencionado anteriormente, a abordagem deste processo está atrelada ao fato de os textos carregarem marcas de ideologia capazes de produzir sentidos que nem sempre estão ancorados (explícitos) correferencialmente em outros elementos textuais. Assim, a eficácia de um trabalho com textos decorre da aplicação de propostas que transformam, verdadeiramente, o aluno em sujeito-leitor já que uma atividade de leitura não funciona de maneira isolada, pois, segundo Santos e Colamarco (2014, p. 2),

[...] depende de estratégias e de graus de percepção de aspectos inferenciais e referenciais, para não somente articular conhecimentos prévios como também colaborar com o levantamento de hipóteses.

Com base em aspectos estruturais e culturais expressos em situações de interação (TRAVAGLIA, 1996; ANTUNES, 2008), e tendo em vista a possível abordagem da referenciação em manuais didáticos de PLE, sabemos que esse processo colabora para a construção de sentidos nos textos (cf. KOCH e ELIAS, 2006; SANTOS e CAVALCANTE, 2012; SANTOS, 2015). Segundo Santos e Cavalcante (2012, p. 23), “trabalhar com

referenciação em sala de aula significa formar leitores e produtores críticos e envolvidos com a importância sociocognitiva e histórica das estratégias textual-discursivas”, assim, é muito mais que simplesmente tornar o aluno capaz de reconhecer e aplicar as regras da língua.

O processo de Referenciação apresenta um papel recategorizador e, por isso, destacamos que a noção de inferência é uma característica primordial no que tange a construção do sentido textual (KOCH; ELIAS, 2007; KOCH, 2014; CAVALCANTE, 2014). Com base nessas ideias, defendemos que o trabalho com a Referenciação se revela fundamental no contexto de ensino de PLE, já que é um processo essencial para a construção de sentidos de textos diferentes. Portanto, nas seguintes seções, apresentaremos alguns exemplos deste processo, a fim de proporcionar uma explicação capaz de guiar o leitor durante a análise do *corpus* desta pesquisa já que, segundo Barros e Vieira (2016, p. 137),

a produção textual deve ser uma prática sociossituada, levando os alunos a compreenderem a importância da situação de produção para uma participação mais autônoma nas diferentes situações de interlocução.

2.2 ESTRATÉGIAS REFERENCIAIS ANAFÓRICAS

A perspectiva mais recente de Referenciação classifica as anáforas como mecanismos que fazem referência a informações que já foram ou que ainda serão ditas e que formam, segundo Koch (2008), cadeias referenciais anafóricas. De acordo com García (1997 apud CASTANHEIRA, 2020, p. 57),

[...] as anáforas têm papel indispensável na construção da textualidade, pois [...] todos os textos precisam de um equilíbrio entre a repetição de informações e o acréscimo de conteúdos novos, formando uma dinâmica essencial na construção informacional e coesiva do texto.

O papel das anáforas, portanto, é atuar como mecanismo textual responsável por apresentar, ancorar, relacionar e integrar informações e ideias capazes de estimular o leitor a produzir efeitos de sentido durante o momento de leitura e interpretação. Tradicionalmente, diz-se que a anáfora direta é correferencial e que apresenta fontes explícitas no texto (CAVALCANTE, 2012). Porém, com base em estudos mais recentes e tendo em vista que a correferencialidade dá conta da frequência de retomadas (totais ou parciais) de um elemento dentro do texto, descobriu-se que as anáforas diretas não, necessariamente, aparecem de forma explícita. Por exemplo, no fragmento *Júlia e Amanda estudam português*. *Elas amam o Brasil*, o termo destacado faz uma referência explícita ao sujeito inicialmente apresentado:

Júlia e Amanda. Entretanto, considerando que a correferencialidade é marcada por expressões passíveis de repetição, estes elementos podem ser ocultados ou reformulados ao longo do texto dependendo das intenções pretendidas pelo autor, ou seja, o referente poderá não se encontrar explícito como no exemplo anterior e ainda assim representar uma anáfora direta. Além disso, é importante frisar que, segundo Santos e Colamarco (2014, p. 17 apud CAVALCANTE; SANTOS, 2012),

a percepção dos processos referenciais depende de diversos fatores que podem colaborar para identificar os objetos de discurso retomados pelas anáforas, auxiliando na percepção da progressão referencial.

Nessa perspectiva, a anáfora indireta é uma outra estratégia textual que, segundo Marcuschi (2001), funciona com por meio da ativação de novos referentes a partir de uma inferência ou, ainda, a partir de uma referenciação implícita. A anáfora indireta pode ser destacada com base nos elementos integrantes do contexto. Por exemplo, no fragmento: *Ontem fomos a um restaurante. A comida estava muito boa*, o elemento sublinhado faz referência implícita à ideia que automaticamente é esperada e relacionada ao vocábulo *restaurante*: a ação de comer.

Segundo Castanheira (2020, p. 59), “as anáforas indiretas podem, então, ser caracterizadas como uma estratégia de referenciação eminentemente pragmática que exige a ativação de diferentes conhecimentos co(n)textuais e, por isso, é altamente complexa sociocognitivamente”. Nesse sentido, entendemos que é primordial uma abordagem sobre a maneira como essa estratégia pode ser apreendida a partir de um determinado contexto e, para isso, tomaremos como base o exemplo a seguir:



(Turma da Mônica, 2019. Disponível em: <www.twitter.com/turmadamonica/>)

Ao ler a tirinha, é possível destacar diversos elementos importantes para o processo de interpretação e construção de sentidos. *Turma da Mônica* é uma coletânea de histórias em

quadrinhos criada por Mauricio de Sousa, cartunista e empresário brasileiro. De todas as personagens presentes, apenas duas fazem realmente parte do universo de Mauricio: Mônica e Magali. Com o intuito de conectar seu universo com o do *Cartoon Network*, Mauricio de Sousa criou uma tirinha *crossover* – onde personagens de universos diferentes vivenciam experiências juntos. As demais personagens são conhecidas como Meninas Superpoderosas (e, individualmente, como: Florzinha, Lindinha e Docinho).

Ao analisar a tirinha, percebemos que, momentos antes de chegarem à casa das Meninas, Magali faz duas perguntas: I) uma pedindo a confirmação sobre quem são as aniversariantes da festa à qual estão indo; e II) outra sobre a probabilidade de ter “docinho”, referindo-se aos tradicionais doces brasileiros que compõem uma mesa de aniversário (como, por exemplo, brigadeiro, beijinho, cajuzinho, etc.). Estabelecer referências permite depreendermos que todas as informações presentes são extremamente necessárias dentro desse contexto. Entender que a referência de Mônica aponta para uma das Meninas, nos permite perceber que, desde o início, essa informação já era previsível tendo em vista que uma das Meninas Superpoderosas chama-se, justamente, Docinho. Apesar do conhecimento sobre a característica “gulosa” atrelada à personagem Magali, a menção às Meninas Superpoderosas no primeiro quadrinho abre espaço para essa previsibilidade. Segundo Castanheira (2020, p. 58)

[...] podemos dizer que as anáforas indiretas podem ser relacionadas a expressões que, apesar de aparecerem no texto pela primeira vez, apresentam alto grau de previsibilidade pelo contexto em que estão inseridas, sendo ancoradas por alguma pista textual. Dessa forma, essas expressões, inicialmente, parecem ser novas, mas, a partir de uma leitura atenta, é possível perceber que, na verdade, elas estão ligadas a algo que já foi dito, ou seja, são entidades discursivas inferíveis.

Por fim, mas não menos importante, há as anáforas encapsuladoras que são as responsáveis por resumir parte significativa do texto; atuam como um “[...] recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto [...]” (CONTE (2003[1996], p. 177). Ainda segundo Conte (2003 [1996], p. 177 *apud* SOUZA, 2019, p. 48),

o encapsulamento anafórico é diferente das anáforas diretas e indiretas porque não apresentam referentes individuais, ao contrário, são entidades que abrangem uma porção de informações textuais e que não são, muitas vezes, delimitadas e, por isso, devem ser reconstruídas pelo enunciador.

Em outras palavras, o encapsulamento é uma estratégia que agrupa as ideias mencionadas previamente em um texto colaborando, em muitos casos, para manter seu

sentido original (seja positivo ou negativo). A fim de pontuar alguns aspectos mais específicos deste fenômeno, analisaremos o exemplo a seguir:



(*Friends*, 2004. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/636203884840054276/>>).

Na série *Friends* (2004), Ross, Rachel, Monica, Chandler, Phoebe e Joey são amigos que compartilham com os telespectadores suas histórias de vida repletas de situações cômicas, conflitantes e emocionantes. Na sexta temporada, nono episódio, em meio a um jantar de Ação de Graças no apartamento, os irmãos, Ross e Monica, começam a discutir sobre a forma como seus pais tratam cada um dos filhos desde a infância. O aspecto cômico da cena é construído, justamente, pela sequência arbitrária de “revelações” feitas pelos personagens devido à discussão infantil iniciada por Ross e Monica. Enquanto as primeiras falas revelam um peso maior, as subsequentes fazem referência a situações que estão ocorrendo simultaneamente durante o próprio episódio: a sobremesa fracassada de Rachel, o fetiche de Phoebe com Jacques Cousteau e o desejo de Joey de ir para outra festa. Ao ouvir todas as revelações, a mãe de Ross e Monica desabafa sobre a quantidade de informações que precisariam ser processadas em tão pouco tempo – desabafo marcado por uma anáfora encapsuladora.

Segundo Castanheira (2020), as anáforas encapsuladoras sempre fazem referência a acontecimentos complexos e amplos, ou seja, não focalizam em uma situação individual ou

específica. A função do encapsulamento é retomar informações a partir de uma paráfrase ou uma estrutura resumitiva. No exemplo acima, deparamo-nos com cinco revelações que, certamente, carregam um aspecto amplo pela união de diversas situações e perspectivas dentro de um mesmo contexto e a sua retomada ocorre pelo encapsulamento de “muita informação para ser processada em trinta segundos”. Ao tecer esse comentário, a Sra. Geller retoma todas as revelações proferidas anteriormente sem precisar mencioná-las de forma individual. Nesse sentido, a porção destacada faz uma referência a tudo o que foi mencionado previamente.

3. ENSINO DE LÍNGUAS E LETRAMENTO CRÍTICO

O que significa ensinar uma língua? Apesar de básica, esta é uma pergunta que propõe reflexões pertinentes acerca do papel do ensino no mundo contemporâneo. Ensinar uma língua é um processo que demanda do professor estratégias que tracem caminhos para uma leitura do mundo. O ensino de uma língua estrangeira (LE) é composto por etapas diferentes do ensino de uma língua materna (LM). Apesar de não serem sinônimas, a LM também é, ocasionalmente, chamada de língua nativa; é a primeira língua que aprendemos quando ainda somos crianças; é a língua que nos permite ter contato com a sociedade que nos rodeia ao longo do nosso processo de desenvolvimento discursivo. Ensinar uma língua, seja materna ou estrangeira, portanto, é prezar por todas as suas características sociais e históricas, além de criar oportunidades de apresentá-las aos alunos.

Entretanto, é fundamental destacar que o processo de aprendizagem não ocorre exclusivamente em sala de aula. Assim como em outros contextos disciplinares, ao aprender uma LE, o aluno leva suas contribuições colaborando para o intercâmbio sociocultural decorrente das discussões realizadas em sala. Nesse sentido, é extremamente problemático e questionável um ensino baseado apenas em aspectos gramaticais porque “ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas” (MENDES, 2012, p. 357).

O processo de aprendizagem pode ser comparado ao processo de descoberta científica já que também é caracterizado pela percepção, formulação de hipóteses e aplicação. Classificar os aprendizes como pesquisadores e construtores do próprio conhecimento, portanto, não é exagero uma vez que o objetivo do ensino de línguas deve ser, primordialmente, fazer os alunos perceberem, desvendarem, pesquisarem, e, por fim, aplicarem todo o conhecimento em contextos reais de comunicação. Em outras palavras, é sobre fazer com que os alunos percebam as possibilidades de uso da língua como propósitos de comunicação significativos. Mendes (2012, p. 361), por exemplo, defende que

No caso específico do ensino-aprendizagem de língua portuguesa LE/L2, é necessário incentivar os aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecerem-se nela, como sujeitos históricos e encaixados em experiências de ser e de agir através de sua própria língua e da outra em que estão em processo de aprendizagem. Fomentar o diálogo entre o aprendiz de LE/L2 e o português é colocá-lo em contato e confronto com a língua-cultura brasileira e com a sua própria língua-cultura revisitada. Dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo.

Desse modo, considerando a importância do aprendizado de uma LE, é fundamental uma análise sobre a necessidade de um ensino crítico. Afinal, por que o ensino de uma LE deve ser baseado no letramento crítico? Do que trata esta abordagem? Segundo Soares (2004) e Jordão (2013), letramento é um termo recente, mas a sua escolha não foi arbitrária já que

a insuficiência [de] recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento o surgimento da palavra letramento [...] (SOARES, 2004, p. 97).

Nesse sentido, entender a diferença entre alfabetização e letramento ajuda-nos a perceber que o ensino baseado no letramento crítico cria oportunidades para que os alunos aprofundem habilidades já adquiridas ao longo do processo de alfabetização. Enquanto a alfabetização é caracterizada por práticas de leitura e escrita, o letramento é caracterizado por práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, é sobre utilizar estratégias para ler o mundo. Porém, o que significa “ler o mundo”? É, justamente, desenvolver um olhar crítico acerca de valores, identidades e culturas, mas, para isso, segundo Jordão (2013, p. 73), é necessário entendermos que “os sentidos não são “dados” [...] eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua” e isso só é possível a partir da aplicação de estratégias de leitura, pois, no que diz respeito ao texto, os valores que estão em jogo não são sobre a verdade do leitor, mas sobre a maneira como que ele faz transparecer isso no texto.

Nesse sentido, é importante destacar a natureza ideológica dos textos e a necessidade de serem interpretados com base em sua intencionalidade, e não somente na intenção do autor, que é marcada por pistas textuais/marcas linguísticas. O ensino de línguas com base no letramento crítico é uma forma de fazer o aluno questionar a veracidade e importância das informações que lhe rodeiam; não é só ensiná-lo a decodificar estruturas e expressões justamente porque,

Se aceitamos que não existem textos neutros, que há sempre alguma intenção ou objetivo da parte de quem produz um texto, e que este não é jamais uma “cópia” do mundo real, pois o mundo é recriado no texto através da mediação de nossas crenças, convicções, perspectivas e propósitos, então somos obrigados a admitir que existe sempre uma argumentatividade subjacente ao uso da linguagem. A argumentatividade manifesta-se nos textos por meio de uma série de marcas ou pistas que vão orientar os seus enunciados no sentido de determinadas conclusões, isto é, que vão determinar-lhes a orientação argumentativa, segundo uma perspectiva dada (KOCH; TRAVAGLIA, 2002 [1990], p. 98) (CARMELINO; RAMOS, 2019, p. 68).

Além disso, para uma abordagem linguística eficaz, o professor precisa proporcionar a colaboração e agência dos alunos por meio de práticas situadas, pela interação e vivência

com a LE, relacionando aspectos linguísticos e culturais, adaptando e produzindo materiais que façam sentido na aprendizagem. Caso o material didático disponível não apresente elementos intrínsecos a este trabalho, cabe ao docente produzir atividades que explorem essa questão. Segundo Rosa (2015, p. 16),

o livro didático é o instrumento que trará para o aluno informações essenciais ao ensino, como textos, curiosidades sobre a língua e sobre o país em que se fala a língua, como se estrutura a língua a ser aprendida pelo aluno, etc. [...] o livro didático é um instrumento importante no ensino, mas não deve ser o único instrumento utilizado.

Apesar de os livros didáticos em geral apresentarem um caráter homogeneizante de práticas e propostas didáticas e de desempenharem um papel estruturador de currículos, o professor não deve prender-se a essas estruturas (ROJO, 2013). O livro didático deve servir como um elemento norteador para um trabalho alinhado à concepção de ensino do docente e, para isso, “o professor deve atentar para as características dominantes do material escolhido” (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2011, p. 37).

Portanto, a fim de responder às demandas sociais de leitura e de escrita, entendemos que o letramento crítico é uma abordagem significativa já que “podemos entender letramento não apenas como a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas” (ROJO, 2004, p. 3). O aluno precisa ser capaz de ler e interpretar sentidos que, muitas vezes, não estão explícitos na superfície textual e, para isso, é fundamental o trabalho com o letramento crítico. De acordo com Santos (2015, p. 4), a criação de efeitos de sentido dentro de um texto é o ponto de partida para uma leitura eficaz e isso significa que “[...] é muito mais do que encontrar onde está o referente textual”. Depreender sentidos do texto não é apontar para os referentes, mas relacionar sua relevância contextual com as informações prévias que já lhe são disponíveis. Para a eficiência desse processo é necessária a abordagem de diferentes gêneros textuais – ou seja, formas distintas de textualização. Dessa forma, o professor poderá explorar características linguísticas e formais, objetivos e intencionalidades. Segundo Marcuschi (2008, p. 15),

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (...) Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais estáveis, histórica e socialmente situadas.

A partir dessa perspectiva, o objetivo deve ser tornar o aluno um investigador daquilo que lê porque, assim, estará apto para decidir quais informações são mais ou menos relevantes para a produção de sentidos durante o processo de leitura de textos variados.

A promoção de um ensino que valorize a multiplicidade de aspectos culturais atrelados à LE revela-se cada dia mais necessária principalmente devido ao avanço e aprofundamento das interações sociais no mundo. Explorar diversas práticas de ensino como, por exemplo, as de leitura, produção de textos e análise linguística, pode auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva do aluno estrangeiro e para isso, segundo Resende (2018, p. 890. Grifos meus),

[...] é imprescindível que práticas didático-pedagógicas sejam sensíveis à individualidade do aluno; entretanto, o objetivo central de uma aula de LE é ampliar a sua *competência linguística* e, portanto, otimizar o seu *desempenho linguístico*.

Em outras palavras, o desenvolvimento da competência discursiva só pode ocorrer de modo eficaz quando consideramos os diversos contextos culturais existentes. Consequentemente, a aprendizagem de uma LE percorrerá caminhos que valorizarão as habilidades linguísticas e cognitivas já apresentadas pelo aluno estrangeiro.

A partir da ampliação do letramento populacional, das relações diplomáticas entre países e do crescimento significativo da classe média, a sociedade passou a lidar com um “consumo cultural mais sofisticado” (RESENDE, 2018, p. 417) e, por esse motivo, o estudo do Português Língua Estrangeira (PLE) promoveu oportunidades de explorar as diversidades existentes linguísticas relacionadas à língua em âmbito global. Com cerca de 250 milhões de falantes espalhados pelo mundo, o Português está entre as dez línguas mais faladas de acordo com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e essa ideia reforça que é fundamental entendermos que o Português não é uma língua exclusivamente brasileira.

A necessidade de uma abordagem cada vez mais internacional da língua é uma realidade porque, segundo Oliveira (2013, p. 409), “ainda é pouco explorado o potencial do português como língua internacional”. Indubitavelmente, esta afirmação pode parecer datada, mas ainda retrata a realidade contemporânea: as abordagens de PLE ainda se encontram em constante crescimento. Uma das razões para isso pode ser o fato de muitas pessoas desconhecerem tanto os projetos e iniciativas referentes à área, quanto o total de países que apresentam o Português como língua oficial – o que implica na lenta valorização de sua influência em âmbito global.

Assim como qualquer língua estrangeira, a característica principal do PLE é pautada nas necessidades comunicativas e interacionais desenvolvidas por seus aprendizes já que, no contexto brasileiro, por exemplo, observa-se uma crescente demanda de diferentes grupos e motivações particulares para aprender português. Segundo Resende (2018, p. 873), alguns exemplos são “[...] a internacionalização de universidades, [...] o crescimento econômico brasileiro, [...] a chegada de imigrantes refugiados e a criação de políticas de inclusão [...]”. Aprender PLE requer um esforço de imersão cultural e esta configuração só pode ser devidamente ativada com a aplicação de estratégias e metodologias que estejam relacionadas com a desenvoltura do pensamento crítico do aluno. É importante desenvolver um “clima intelectual” em sala de modo que os alunos apreciem a descoberta científica (HONDA; O’NEIL; 2017) e entendam a pluralidade do PLE por meio da consciência de seu papel no mundo contemporâneo.

É um fato que todo aprendiz de uma LE precisa constantemente revisitar conceitos e teorias gramaticais para manter ou desenvolver fluência e, para além da sala de aula, materiais podem auxiliar nesse processo. Quando afirmamos que a área de PLE ainda se encontra em crescimento, não temos por objetivo explorar as causas ou aspectos negativos, mas seu estágio de desenvolvimento já que, segundo Resende (2018, p. 872),

a crescente preocupação com o ensino de PLE fez com que tenha havido um maior engajamento na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores especificamente capacitados para a docência dessa modalidade de língua, bem como na institucionalização de políticas públicas e de práticas didático-pedagógicas específicas.

No que diz respeito a propostas de exercícios de PLE, não podemos deixar de mencionar o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) que é uma plataforma online, promovida pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), que oferece materiais e recursos que auxiliam o ensino de PLE. O site abrange um vasto conjunto de conteúdos e atividades que podem ser usados não somente por professores, mas por interessados na área também. O *website* da CPLP, por exemplo, reúne diversos materiais que podem auxiliar o professor na elaboração de um ensino desprendido dos livros didáticos. As chamadas Unidades Didáticas (UD) são unidades de trabalho desenvolvidas para o ensino de PLE com a duração aproximada de 2 horas/aula. Cada UD explora questões relacionadas à leitura, escrita, oralidade e à análise linguística de modo integrado. De acordo com Rosa (2015, p. 16), é fundamental que o docente entenda que

o ensino de gramática é importante, mas não deve ser o centro das aulas de língua estrangeira [...] [e que] a eficácia do ensino de Português como língua estrangeira está justamente nos processos de construção de sentido pelo indivíduo aprendiz.

Além disso, é essencial que as competências do docente partam de uma perspectiva dupla: a de falante e a de pesquisador-acadêmico. O motivo deste destaque é a fim de mostrar que estamos cientes da existência de outros materiais que também caminham nesta mesma direção: contribuir com o ensino de PLE. A diferença, porém, é que nesta pesquisa partiremos de uma perspectiva sociointeracionista, isto é, tomaremos os textos como base para uma abordagem mais analítica nas propostas de atividades.

4. ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Antes de partirmos para a análise dos manuais, ressaltamos que todos os exemplos destacados nesta pesquisa não pretendem inferiorizar o trabalho desenvolvido por seus organizadores; muito menos, destacar falhas ou inadequações sem, minimamente, tecer comentários com possíveis sugestões. O objetivo desta análise, em tese, visa contribuir para este contexto de ensino a fim de que seu foco não seja apenas o desenvolvimento exclusivo de uma única competência: a gramatical. Pretendemos, a partir desta análise, mostrar que é possível o trabalho com leitura, produção de texto e análise linguística mesmo em um contexto de ensino de LE – em que há a predominância de exercícios prescritivos com comandos de preenchimento de lacunas em seus materiais, por exemplo.

A escolha de três livros didáticos para a produção da presente análise é para comprovar que, de fato, o LD não deve ser o centro de uma aula de LE porque, apesar de reunir textos autênticos em alguns casos, há uma tendência para que seu foco seja meramente gramatical e prescritivo. Além disso, os manuais selecionados focalizam em temáticas distintas de acordo com seus respectivos níveis e o nosso objetivo é explorar as diferenças advindas deste contraste. Sendo assim, destacaremos as atividades de compreensão que mais se aproximam de uma abordagem do processo de Referenciação. Para isso, pretendemos observar se nestes exercícios existem entradas para o uso do conhecimento prévio dos alunos/leitores, se há diversidade de atividades de compreensão (como, por exemplo, questões inferenciais, etc.) e se existem atividades que poderiam ser aproveitadas para uma abordagem mais específica de estratégias de leitura.

Tendo em vista que os manuais didáticos apresentam uma quantidade significativa de exercícios, selecionamos apenas alguns exemplos de cada para explicitar as teorias aqui mencionadas. Iniciaremos a análise a partir de uma breve apresentação da proposta temática dos manuais e, em seguida, de seus exercícios.

O manual didático *Pode Entrar* (2015) apresenta uma proposta voltada para o ensino do Português Brasileiro para refugiados no Brasil. Os autores defendem que “a língua é um elemento crucial para o desenvolvimento das relações e para as trocas culturais” (*Pode Entrar*, 2015, p. 3). Elaborado pelo Curso Popular Mafalda em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e com a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), a primeira edição do material é dividida em doze capítulos temáticos em que são abordadas questões diretamente relacionadas à realidade

sociocultural brasileira (como, por exemplo, liberdade de crença, raça e etnias, educação, etc.).

A edição também conta com um glossário composto por palavras nos idiomas Português, Espanhol, Francês, Inglês e Árabe; e uma seção, intitulada Complementação Pedagógica, dedicada a propostas complementares que podem auxiliar o trabalho do professor em sala de aula. Entretanto, esta seção, apesar de reunir recursos extra como vídeos, textos e sites, não apresenta direcionamentos específicos para a promoção da leitura, compreensão e reflexão – aspectos defendidos na maioria das propostas do material.

No terceiro capítulo, a temática aborda a relação entre sociedade e educação e os tópicos gramaticais a serem explorados são artigos, objetos comuns na escola, além de posições e localizações. No momento de *Leitura e Compreensão* (p. 26), observamos uma proposta que merece destaque. Os autores apresentam uma pequena biografia de Paulo Freire e, em seguida, propõem algumas perguntas que influenciam o aluno a realizar este “movimento” de retornar ao texto para construir sentidos. Apesar de pontuais, as perguntas exploram pontos-chave do pequeno texto e colaboram para a análise linguística que deverá ser realizada já que nem todas as informações estão presentes de forma explícita na superfície textual.

3.4 LEITURA E COMPREENSÃO

Leia o texto abaixo e responda às perguntas:

Paulo Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997) foi educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Ele é considerado o patrono da educação brasileira. Sua linha de estudo se chama pedagogia crítica e seu nome é um dos mais famosos no mundo todo quando se fala de educação. Uma das razões por ter se destacado é porque Paulo Freire defendia uma educação popular voltada à conscientização política da população. Para ele, educação era dar liberdade às pessoas, que através do conhecimento poderiam se tornar cidadãos e cidadãs críticos, que compreendem melhor a sociedade e a política, e assim conseguem participar da construção de um país mais justo, igualitário e democrático.

A) Quem foi Paulo Freire?

B) Quando ele nasceu?

C) Onde ele morreu?

B) O que Paulo Freire defendia?

C) Quais as características do país a ser construído?

.....

(Anexo III – *Pode Entrar*, 2015, capítulo 3, p. 26)

(Anexo IV – *Pode Entrar*, 2015, capítulo 3, p. 27)

A perguntas “O que ele defendia?” e “Quais as características do país a ser construído?” revelam um aspecto mais pertinente do que a pergunta “Onde ele morreu?” já que não é uma informação tão importante para o sentido geral da atividade. Enquanto o letramento crítico é trabalhado a partir de questões que não estão no texto, a leitura crítica é desenvolvida com base na construção de sentidos a partir das pistas textuais presentes nesses textos. Assim, as perguntas precisam traçar um percurso que influencie o aluno a consultar seu próprio repertório sociocultural a fim de entender o propósito comunicativo do texto e do gênero selecionado. O pensamento crítico é provocado a habilidade de “questionar” e isso não implica somente em saberes gramaticais.

Observamos, também, que alguns dos capítulos deste manual apresentam, ao final, um espaço dedicado à produção de textos baseados nas experiências do aluno estrangeiro, ou seja, após as discussões temáticas sobre questões socioculturais do Brasil, o estudante tem a oportunidade de refletir sobre os mesmos pontos, porém, sob a sua própria perspectiva cultural. Com base nos pressupostos teóricos desta pesquisa, entendemos que estas propostas de produção são fundamentais para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, mas somente se abordadas de forma integrada com textos já que será a partir destes que estratégias de leitura serão aplicadas para motivar discussões subsequentes.

No exemplo a seguir, ainda no terceiro capítulo, espera-se que o aluno descreva o sistema de educação de seu país e aponte características específicas relacionadas à cultura, porém, a atividade torna-se questionável já que o único material textual abordado é a pequena biografia de Paulo Freire – que aparece antes de uma extensa seção de exercícios, tabelas e definições gramaticais.

3.10 MEMÓRIA

Escreva um pequeno texto falando sobre a educação no seu país. Em seu país todos podem estudar (meninos e meninas, crianças e adultos)? A educação é pública ou particular?

.....

.....

.....

.....

(Anexo V – *Pode Entrar*, 2015, capítulo 3, p. 31)

O livro didático *Portas Abertas* (2016) também apresenta uma perspectiva voltada para os imigrantes residentes no Brasil. Segundo as autoras, “o livro é parte dos processos

de recepção de imigrantes e refugiados [...] pela inserção digna na sociedade [...] [e] pela troca intercultural” (p. 3). O material integra o *Projeto Portas Abertas: Curso de Português para Imigrantes* que foi uma iniciativa criada pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. A fim de promover um conhecimento sobre os direitos dos imigrantes no Brasil, além de reunir aspectos gramaticais relativos ao Português brasileiro, os autores selecionaram alguns textos do Guia de Acesso a Direitos para Imigrantes e Serviços e os distribuiu ao longo do material.

Composto por nove capítulos, o livro didático também aborda questões sobre o cotidiano brasileiro e abrange aspectos relacionados a, por exemplo, trabalho, transporte, família, história e geografia. As referências à cultura brasileira por meio de exemplos merecem destaque já que é uma forma de, literalmente, abrir as portas do país para que sua cultura seja explorada. Assim como o primeiro livro didático, o *Portas Abertas* (2016) apresenta espaços dedicados à produção textual, porém também observamos a ausência de textos que podem auxiliar o aluno nesse processo. Além disso, observamos que os autores se preocuparam em destacar variedades linguísticas do português (o que é bastante pertinente na construção de sentidos porque tanto o “a gente” quanto o “nós”, por exemplo, podem ser usados como referências em textos).

ATENÇÃO!!
A GENTE = NÓS
A gente trabalha cedo.
=
Nós trabalhamos cedo.

02. Conjugue os verbos no PRESENTE DO INDICATIVO:

	PRECISAR	ATENDER	EXISTIR
EU			
VOCÊ/ELE/ELA/A GENTE			
NÓS			
VOCÊS/ ELES/ ELAS			

(Anexo VI – *Portas Abertas*, 2016, capítulo 3, p. 25)

No segundo capítulo desta pesquisa, apresentamos a necessidade de um trabalho com textos autênticos para o desenvolvimento crítico do aluno estrangeiro e, apesar de existirem raros exemplos, percebemos que a maioria dos textos do *Portas Abertas* (2016) foram criados propositalmente a fim de atender as necessidades pedagógicas do material. A

problemática acerca desse aspecto é devido à falta de propostas e recursos que orientem o trabalho do docente em sala de aula, ou seja, os textos são usados como pretexto para o ensino de regras da língua e, tendo em vista que este manual também é de nível básico, os alunos dificilmente produzirão textos independentes e desprendidos da estrutura que lhes foi apresentada como modelo. A seguir, destacamos alguns exemplos:

3. Quem sou eu?

O que nós vamos aprender?
Apresentação Pessoal, Nacionalidades, Dia a Dia

Apresentação pessoal e nacionalidade :



Meu nome é Jury, eu sou síria. Eu tenho 25 anos e estou no Brasil há oito meses. Eu moro com a minha família: meu pai, minha mãe e meu irmão. Lá na Síria está em guerra, então nós moramos aqui no Brasil. Nós estamos bem aqui. O Brasil é um lugar muito bonito e as pessoas são muito legais com a gente, mas é muito difícil viver aqui porque é muito diferente do meu país.

1. Complete com informações sobre você:

Meu nome é _____.

Eu sou do/da/de _____.

Eu tenho _____ anos.

Eu moro em/no/na _____.

Eu trabalho como _____.

Eu gosto de _____.

(Anexo VII – *Portas Abertas*, 2016, capítulo 3, p. 17)

É a sua vez!

Escreva uma apresentação sobre você para a sua rede social. Em seguida, fale para a turma.

(Anexo VIII – *Portas Abertas*, 2016, capítulo 3, p. 24)

Apesar de o enfoque desta pesquisa não estar relacionado a gêneros textuais, é importante ressaltar que o capítulo aborda não somente o gênero biografia, mas também o e-mail – o que pode confundir os alunos já que apresentam características distintas, ainda que próximas. No capítulo seguinte, com uma abordagem sobre o trabalho no Brasil, observamos alguns exemplos interessantes que também revelam oportunidades para um trabalho envolvendo o processo de Referenciação, mas que precisariam de um aprofundamento caso o objetivo fosse, de fato, explorar estratégias textuais.

Profissões

1. Você se lembra de alguma música conhecida no seu país que fala de trabalho, emprego, salário, chefe ou profissão? Se você se lembra, pode cantar um pedacinho e traduzir para o português? Anote aqui as palavras relacionadas a trabalho que aparecem na música:

(Anexo IX – *Portas Abertas*, 2016, capítulo 4, p. 27)

No exemplo acima, espera-se que os alunos compartilhem seus conhecimentos culturais acerca de temáticas relacionadas a trabalho. A relação existente entre as palavras apresentadas, trabalho – emprego – salário – chefe – profissão, colabora para a percepção da existência de um campo semântico e pode atuar como atividade motivadora para discussões subsequentes. Entretanto, além de não haver esse momento de análise textual posterior a esta atividade, entendemos que apenas uma listagem de palavras não é suficiente para dar conta de explicar como podem compor uma cadeia anafórica, por exemplo. Para isso, seria necessária uma abordagem da Referenciação interligada à leitura e à produção de sentido partindo de atividades pré-textuais que “ênfatizam a motivação para a leitura [...]” (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 48) e não apenas a uma "listagem de tópicos" (ainda que sejam importantes diante da proposta).

No nono capítulo, há uma proposta de produção textual a qual é precedida por um texto motivador do gênero texto de opinião. Porém, acreditamos que esse tipo de abordagem ao final do material pode gerar um estranhamento por parte do aluno estrangeiro que não se deparou com atividades semelhantes ao longo de seu percurso de estudos com o material didático. Esta é uma atividade interessante, mas que poderia ser explorada em outros momentos a fim de estabelecer a noção, conforme explicitamos anteriormente, de que o texto é um lugar de interação.

14. O texto abaixo explica a Política de Branqueamento, implementada pelo governo brasileiro e por outros países sul-americanos, no fim do século XIX e começo do XX. Leia para fazer o exercício que segue.

Política de "branqueamento" do país

No final do século XIX, houve a disseminação no Brasil de conceitos de superioridade racial que tinham se desenvolvido e adquirido grande prestígio no exterior. O pensamento científico brasileiro da época, que era fortemente marcado pelo positivismo, adotou "teses científicas" de darwinismo social e eugenia racial para defender o branqueamento da população como fator necessário para o desenvolvimento do Brasil. A elite social e política brasileira, que era majoritariamente branca, passou a considerar como certo que o país não se desenvolvia porque sua população era, em sua grande maioria, composta por negros e mestiços. A imigração não era considerada somente um meio de suprir a mão de obra necessária na lavoura, ou de colonizar o território nacional coberto por matas virgens, mas também com meio de "melhorar" a população brasileira pelo aumento da quantidade de europeus.

A proposta de "branqueamento" da população brasileira com imigrantes europeus sempre foi apresentada como se fosse ciência comprovada. Entre seus defensores destacaram-se principalmente os médicos como Sílvio Romero em Pernambuco, Nina Rodrigues na Bahia e João Francisco Lacerda no Rio de Janeiro, além do sociólogo Francisco José de Oliveira Viana, autor do livro clássico "Populações

(Anexo X – *Portas Abertas*, 2016, capítulo 9, p. 91)

Meridionais do Brasil", publicado em 1918. Raimundo Nina Rodrigues, considerado o criador da Medicina Legal Brasileira, escreveu nesta época: *"a civilização ariana está representada no Brasil por uma fraca minoria da raça branca a quem ficou o encargo de defendê-la (...) (dos) atos antissociais das raças inferiores..."*.

As políticas de imigração brasileira foram fortemente influenciadas pelas propostas de branqueamento que impregnaram o imaginário social e político brasileiro durante a primeira metade do século XX. Deve-se ressaltar que esta política de imigração não foi típica do Brasil, mas comum em quase todos países das Américas, Oceania e, até, da África colonizados com população de origem europeia. Em geral, estes países, por exemplo os Estados Unidos, restringiram até a entrada de imigrantes do sul da Europa (sul-italianos, espanhóis, portugueses, gregos, etc) enquanto beneficiavam a entrada de imigrantes do norte da Europa (ingleses, escoceses, alemães, suecos, noruegueses, etc).

Apesar disto, houve quem sugerisse a vinda de imigrantes da África ou da China para suprir a falta de mão de obra no Brasil. Chegou até a haver uma incipiente imigração de chineses, porém não houve continuidade, pois apenas europeus eram considerados civilizados o suficiente para imigrarem para o Brasil.

Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Imigra%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil

TEXTO DE OPINIÃO:

Há quem defenda que no Brasil não há racismo e que a sociedade brasileira é exemplo de tolerância. Por outro lado, há os que afirmam haver um racismo velado que relaciona a cor da pele à classe social. O texto lido te ajuda a posicionar-se sobre essa questão? Utilize algumas das expressões de argumentação abaixo para articular a sua opinião.

(Anexo XI – *Portas Abertas*, 2016, capítulo 9, p. 92)

Por fim, o terceiro livro didático selecionado, *Português para Estrangeiros II: Nível Intermediário* (2017), apresenta uma proposta mais específica em comparação aos demais, pois, além de abranger conteúdos gramaticais de nível intermediário, sua proposta foi desenvolvida, segundo a autora, "para alunos que são estudantes de graduação e de pós-

graduação interessados em aprimorar suas capacidades de uso de língua portuguesa em contextos mais formais” (*Português para Estrangeiros II: Nível Intermediário*, 2017, p. 2). A estrutura organizacional do livro é composta por três seções que abordam, separadamente, criticidade (Primeira parte: textos para ler e pensar), oralidade (Segunda parte: aprenda português com música) e gramaticalidade (Terceira parte: tópicos gramaticais).

No primeiro capítulo do livro, observamos aspectos relevantes para esta análise logo no primeiro texto. Tendo em vista o nosso posicionamento acerca da necessidade de se trabalhar com textos no processo de ensino de uma LE, destacamos que apesar de a primeira seção ser inteiramente voltada para a criticidade, a atividade de interpretação e produção desenvolvidas logo em seguida não exploram o texto em sua totalidade. O tamanho do texto indica um extenso aglomerado de informações e ideias que poderiam ser explorados de maneira mais minuciosa. As questões já elaboradas são pertinentes para o desenvolvimento da criticidade do aluno, mas não abordam aspectos específicos de estratégias textuais.

PRIMEIRA PARTE: TEXTOS PARA LER E PENSAR

Texto 1 - Por que viajar pelo Brasil?

Nesse texto, vamos ver como o Brasil é apresentado aos turistas estrangeiros que pretendem vir ao país. Será que você concorda com ele?

Porque a diversão está incluída em todas as diárias.
 O Brasil é conhecido internacionalmente pelo carnaval, pelo futebol e por atrações turísticas, como o Corcovado e as Cataratas de Foz do Iguaçu. Mas, assim como o seu povo e a sua cultura, as opções de diversão do País são diversificadas e exuberantes.

Nas metrópoles cosmopolitas brasileiras, como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Brasília, está à disposição do visitante uma vasta gama de opções culturais, como museus, opções gastronômicas de qualidade internacional, óperas e orquestras sinfônicas.

Quem desejar conhecer a nossa cultura pode desfrutar de festas populares, que revelam muito da história, da arte e da riqueza do povo brasileiro. Há opções para todos os gostos: o Bumba-meu-boi no Norte do País, as danças folclóricas gaúchas, os festivais com influências européias no Sul do País e, é claro, o carnaval do Rio de Janeiro - a maior festa do planeta.

A natureza no Brasil merece especial destaque, com diversos parques ecológicos e ecossistemas variadíssimos: floresta tropical na Amazônia, caatinga no Nordeste, Mata Atlântica no Sudeste, pantanal na região Centro-Oeste e os pampas na região Sul. Além disso, em cidades como Curitiba e Rio de Janeiro, é possível visitar jardins botânicos que mesclam o seu valor histórico com a biodiversidade brasileira.

(Anexo XII – *Português para Estrangeiros II: Nível Intermediário*, 2017, capítulo 1, p. 5)

Fusos Horários
 Devido à sua dimensão continental, o Brasil possui 4 zonas horárias. A hora oficial é a de Brasília e corresponde a menos 3 horas em relação à de Greenwich. No Verão, há um adiantamento de 1 hora na maioria dos estados brasileiros.
 Fonte: http://www.braziltour.com/site/br/porque_viajar/materia.php?id_conteudo=1008

Questões sobre o texto:

- ◆ Esse texto foi escrito para turistas interessados no Brasil. Que informação oferecida você julga mais relevante?
- ◆ Que informação não está no texto, mas você considera importante?
- ◆ Você concorda com a imagem do brasileiro apresentada no texto? Por quê?
- ◆ Esse texto omite alguns aspectos do Brasil que talvez não sejam muito agradáveis para o turista. Cite ao menos dois e explique sua escolha.

Produção:
 Agora é sua vez: escreva um folheto explicativo sobre a cidade de Juiz de Fora. Você deve mostrar algum atrativo da cidade e informar ao turista como chegar lá, saindo do centro da cidade, quais as atividades que se fazem lá e quando custa o programa todo.

O texto utilizado apresenta outros pontos que podem ser explorados juntamente com a criticidade. Por exemplo, é possível trabalhar a oralidade pedindo que os alunos apontem as músicas que conhecem referentes às festas citadas no texto (e ainda assim, seria uma forma de trabalhar com Referenciação); ou ainda, com gramaticalidade a partir de uma análise sobre os tempos verbais empregados no texto (presente e pretérito) a fim de perceber como esse contraste colabora para o entendimento do texto em seu sentido amplo. Posteriormente, observamos uma atividade, na seção de tópicos gramaticais, que focaliza este aspecto específico, ou seja, direcionamentos desprendidos de textos como, por exemplo:

Revisão – tempos verbais

Complete o texto com os verbos entre parênteses no FUTURO DO INDICATIVO (verbo ir + infinitivo).

HORÓSCOPO

O novo ano _____ (trazer) muitas alegrias, mas também alguns momentos de stress. Nos três primeiros meses do ano, os nativos deste signo _____ (estar) mais ligados trabalho, e talvez algumas perspectivas profissionais _____ (abrir-se). No plano financeiro, as coisas _____ (ser) melhores, mas somente após junho, quando finalmente _____ (terminar) a oposição de Saturno. No amor, se vocês ainda não têm um companheiro, _____ (ter- vocês) uma boa oportunidade para um relacionamento estável. Porém, vocês devem controlar o ciúme. O relacionamento com os amigos _____ (melhorar) e, no final do ano, vocês _____ (reatar) uma velha amizade. Alguns problemas relacionados à saúde _____ (surgir), mas especificamente problemas de digestão. Mas certamente vocês _____ (saber) como resolvê-los. Basta ter uma alimentação moderada. _____ (ser) bom, também, consultar um dentista.

Entendemos que proposta de produção textual também é interessante, mas as questões sobre o texto podem ser mais aprofundadas e a proposta deve estar relacionada ao conteúdo do texto motivador e não somente ao formato/gênero.

Ainda neste manual, destacamos mais um exemplo de texto em que poderiam ser abordadas as estratégias de referenciação. O texto 3, intitulado *A namorada*, é do poeta Manoel de Barros e narra as tentativas de interação entre um casal apesar de um enorme muro que separa suas casas. A fim de comunicar-se com sua amada, o eu-lírico arremessa pedras com bilhetes amarrados para o lado oposto do muro na esperança de que a moça leia seus recados sem que o pai desconfie.

Texto 3 - Poesia brasileira

As comunicações no mundo moderno são muito rápidas e eficientes. Mas antigamente não era assim... Vamos ler um texto do poeta Manoel de Barros.

A namorada

Manoel de Barros

Havia um muro alto entre nossas casas.
Difícil de mandar recado para ela.
Não havia e-mail.
O pai era uma onça.
A gente amarrava o bilhete numa pedra presa por um cordão
E pinchava a pedra no quintal da casa dela.
Se a namorada respondesse pela mesma pedra
Era uma glória!
Mas por vezes o bilhete enganchava nos galhos da goiabeira
E então era agonia.
No tempo do onça era assim.

Vocabulário:

Pinchar – jogar

Questões sobre o texto:

- ◆ No texto, o que significa a expressão “o pai era uma onça”?
- ◆ Como era o relacionamento do autor com a namorada?
- ◆ A expressão “no tempo do onça” indica alguma coisa que aconteceu há muito tempo. Você acha que o namoro mudou muito desde a época descrita pelo autor? Explique.

(Anexo XV – *Português para Estrangeiros II: Nível Intermediário*, 2017, capítulo 1, p. 11)


Dentre as estratégias textuais presentes no fragmento acima, destacamos o vocábulo “onça” que é um caso de anáfora indireta por apresentar uma referência implícita no contexto do poema. Essa configuração pode provocar um estranhamento no aluno estrangeiro já que uma das associações possíveis aponta para o animal selvagem – que, neste caso, não faz parte da história. A atividade sobre o texto que explora o significado do verso “o pai era uma onça”, traça um caminho para a produção de efeitos de sentido, pois impedirá que uma leitura literal seja realizada pelo aluno estrangeiro.

Em contrapartida, a segunda aparição do vocábulo “onça” já não faz mais referência ao pai, mas a um acontecimento antigo. Nesse sentido, a questão que explora as características do namoro antes e depois desta época referida é crucial para destacar esse aspecto idiomático do vocábulo. Assim, com uma análise sobre os sentidos da palavra “onça”, o aluno estrangeiro provavelmente se atentará ao emprego de tais estratégias de leitura em outros textos também.

Nesse sentido, observamos a necessidade de uma elaboração de exercícios que cumpram estes pontos específicos e que auxiliem o professor no trabalho com o texto e com a Referenciação. O objetivo destas propostas é mostrar a necessidade de desenvolver um trabalho com a Referenciação dentro dos moldes sociocognitivo-interacionista; comprovar que é possível trabalhar com textos variados objetivando a percepção das estratégias referenciais como mais do que mecanismos de substituição (independentemente do nível do aprendiz); e que o texto não precisa ser usado como pretexto para o ensino de gramática.

Para isso, explicaremos brevemente o propósito dessas atividades e, em anexo, disponibilizamos os materiais.

A Proposta I (Apêndice I) explora as características do gênero musical bossa-nova classificando-o como o cartão-postal brasileiro. Além das informações presentes no texto, dedicamos um pequeno espaço para compartilhar fatos relevantes sobre João Gilberto Prado Pereira de Oliveira, protagonista do texto em questão. Nesta proposta, há uma sequência de seis perguntas que direcionam o leitor a construir o significado do gênero musical Bossa-Nova e a apreender as referências que fazem do gênero um cartão-postal brasileiro. O objetivo destas questões visa construir sentidos com base nas pistas textuais disponíveis como, por exemplo, “ritmo” e “aparentes contradições”.

**ANALISANDO O TEXTO**

No texto, o termo **Bossa Nova** é chamado de **gênero musical**, contribuindo para construirmos o seu significado.

1 Transcreva outras palavras e expressões que se referem à **Bossa Nova** no texto.

2 Podemos dizer que essas palavras da questão 1 ajudam a construir uma visão positiva ou negativa desse gênero musical? Por quê?

Na questão 1, espera-se que o aluno selecione alguns destes vocábulos que fazem referência à Bossa Nova para que, em seguida, reflita sobre os efeitos de sentido pretendidos na questão 2 – cuja resposta não se encontra explicitamente no texto. Na questão 3, o direcionamento é semelhante, porém, desta vez o aluno deve focar na expressão “aparentes contradições” que é marcada no texto por características que podem ser encontradas no texto.

3 Sobre as "aparentes contradições" mencionadas pelo autor em relação à Bossa Nova, responda:

a) O que são essas contradições?

b) Essas contradições revelam um aspecto positivo, negativo ou misto sobre a Bossa Nova? Justifique a sua resposta.


Em seguida, na questão 4, o aluno deve perceber que as palavras utilizadas ao longo do texto não apresentam o mesmo significado, mas que, ainda assim, colaboram para a criação de efeitos de sentido. O objetivo é fazer o aluno perceber a conotação positiva atrelada tanto ao gênero musical quanto a sua classificação como cartão-postal do Brasil e como esses efeitos poderiam ser revertidos caso as escolhas fossem diferentes. Nesse sentido, ao final da atividade, o aluno será capaz de pontuar as características principais de um cartão-postal.

4 Podemos dizer que as palavras gênero, ritmo e estilo têm o mesmo significado no texto? Por quê?

5 De acordo com o texto, o que é um cartão-postal?

Já na Proposta II (Apêndice II), selecionamos a música “Garota de Ipanema”, hit mundialmente conhecido como um dos elementos pertencentes e definidores da cultura brasileira. Assim como na outra proposta, também dedicamos um espaço para apresentar informações pertinentes sobre a praia de Ipanema que podem auxiliar o leitor na construção de sentidos durante a leitura da letra da música. O famoso *hit* descreve não somente uma moça, mas a praia de Ipanema que é um dos cenários mais bonitos e admirados da cidade do Rio de Janeiro. Nessa proposta, o aluno deve construir sentidos a partir dos vocábulos que definem a tal “garota de Ipanema” e, para isso, trabalhamos com o conceito de sinonimização e de campo semântico a fim de mostrar que sinônimos perfeitamente correspondentes não

existem. Assim, nas questões 1 e 2, por meio de uma análise dos vocábulos da canção, espera-se que o aluno assimile as estratégias de retomada que ocorrem com “garota”.

 **ANALISANDO O TEXTO**

1 O título do texto é “Garota de Ipanema”, mas a palavra “garota” não é mencionada nenhuma vez. Que outras palavras são usadas para se referir à “garota”?

2 Sinônimos são palavras que apresentam um significado equivalente dentro de um determinado contexto. De acordo com a questão 1, as palavras listadas podem ser consideradas sinônimas de “garota”? Por quê?

Na questão 3, exploramos os sentidos do vocábulo “beleza” que carrega conotações diferentes em cada uma de suas aparições na música – o vocábulo faz referência tanto à moça, quanto ao sentido abstrato de “beleza”. Por fim, na questão 4, espera-se que o aluno identifique que elementos sugerem que o cenário descrito na canção é a praia de Ipanema (já que a “garota de Ipanema” poderia estar em qualquer outro lugar como, por exemplo, num clube ou shopping).

3 Na 3ª estrofe, a palavra “beleza” aparece duas vezes. De acordo com essa informação, responda:

a) Essas palavras têm o mesmo significado?

b) Qual das duas aparições da palavra “beleza” procura descrever a Garota de Ipanema?

4 Ipanema é um dos bairros mais bonitos e famosos da cidade do Rio de Janeiro. Que elementos do texto sugerem que o lugar descrito na música é um local de praia?

Diante disso, defendemos, portanto, que é possível trabalhar com textos variados independentemente do nível do aluno estrangeiro já que as estratégias de leitura mencionadas podem colaborar para o desenvolvimento de sua competência discursiva. A elaboração das propostas foi baseada na observação de uma abordagem ainda superficial da

Referenciação nesses manuais didáticos – o que abre caminho para desdobramentos futuros de pesquisa. Entretanto, tais propostas não devem anular ou substituir o conteúdo dos livros didáticos, mas complementar e criar oportunidades de flexibilização do ensino, uma vez que “muitas são as vantagens do uso de livros didáticos, pois estes promovem uma visão organizada da disciplina em questão, resumindo o “consenso disciplinar” existente na área, além de, logicamente, facilitar o trabalho do professor, auxiliando o ensino” (TILIO, 2016, p. 217).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises, concluímos que os manuais carecem de uma abordagem voltada para uma perspectiva textual visto que não exploram questões mais específicas de análise dos sentidos construídos nos textos; e que também não há uma diversidade de atividades de compreensão, pois a maioria dos comandos, que não foram destacados na seção de análise, dá-se pelo preenchimento de tabelas. Tendo em vista que manuais de ensino de LE giram em torno de uma temática cultural, defendemos que o objetivo principal destes seja transformar o aluno em agente do próprio discurso, porém, esta é uma questão que depende muito mais dos objetivos pedagógicos do professor em sala de aula. Nesse sentido, a elaboração de propostas deve estar alinhada tanto com o livro didático, quanto com a perspectiva de ensino do docente.

As propostas elaboradas e apresentadas nesta pesquisa visam mostrar que é possível trabalhar com textos simples e, principalmente, autênticos de modo que o aluno estrangeiro leia o mundo o qual está prestes a desvendar. Afinal, ensinar uma língua é uma forma de mantê-la viva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES Fo., Francisco. **Linguística textual e análise do discurso**. In: SOUZA, E. et al. (org.). *Linguística textual: interfaces e delimitações*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 335-356.

ANDRADE, Fernanda Souza. **Referenciação e humor em crônicas de Luís Fernando Veríssimo**. Rio de Janeiro, 2019: UFRJ. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://d9cebc07-27a2-49bd-879d-f5326cb01a45.filesusr.com/ugd/2a3f1b_9ae0a9ac215f4fc3ab3c811fe3b54bea.pdf>. Acesso em: 22/10/20.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BARBALHO, C.; SANTOS, L.W. **Referenciação: uma abordagem crítica em sala de aula**. In: SANTOS, J.; CARVALHO, J. R.; REIS, M. (org.). *Ensino de língua e literatura: gênero textual e letramento*. Aracaju: Criação, 2017; Itabaiana: Profletras, 2017. p. 15-38.

BARROS, Leila Figueiredo; VIEIRA, Maria Hermínia Cordeiro. **Língua Portuguesa e ensino: estudos e ancoragens para a constituição do aluno-autor**. Diadorim, [s. l.], v. 18, ed. 2, p. 133-147, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/download/5365/15415>>. Acesso em: 27 out. 2020.

BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora:: em busca da relevância. In: **AVALIAÇÃO em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. cap. 3, p. 45-59. ISBN 85-7526-189-4.

CARMELINO, Ana Cristina; RAMOS, Paulo. **Revisitando o conceito de intencionalidade**. Revista (Con)Textos Linguísticos: Linguística Textual e Análise da Conversação: conceitos e critérios de análise, [s. l.], v. 13, ed. 25, p. 60-78, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/26353/18766>>. Acesso em: 18 set. 2020.

CASTANHEIRA, Dennis da Silva. **Anáforas encapsuladoras e construção do gênero entrevista: análise textual-funcional**. Orientador: Leonor Werneck dos Santos. Rio de Janeiro, 2020. 255 f. Tese (doutorado) (Programa de Pós-Graduação em Letras (Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, UFRJ, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://d9cebc07-27a2-49bd-879d-f5326cb01a45.filesusr.com/ugd/2a3f1b_3326742df5d249a78deda599043147c3.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; SANTOS, L. W. **Referenciação e marcas de conhecimento compartilhado**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v.12, n.3, p. 657-681, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n3/a02v12n3.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Texto e textualidade. Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DIAS, Reinildes. **Ficha de Avaliação - Livro didático de Língua Estrangeira**. Minas Gerais: [s.n.], 2004. 5 p. WEISS, Denise Barros (Org.).

DIAS, Rodrigo da Motta. **Anáfora indireta como recurso textual-discursivo na produção do humor em tiras cômicas**. Rio de Janeiro, 2019: UFRJ. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://d9cebc07-27a2-49bd-879d-f5326cb01a45.filesusr.com/ugd/2a3f1b_7053162a71724f799d9dbac60348cafb.pdf>. Acesso em: 15/10/20.

HONDA, M.; O'NEIL, W. **On thinking linguistically**. Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017, p. 52-65. ISSN 2238-975X 1. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl>>.

JORDÃO, C. M. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?**. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas, Pontes Editores: 2013. P. 69-90.

KOCH, Ingedore G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

_____; **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, Elisane Pinto; ABREU, Alexandre Kerson. **A leitura em sala de aula: uma abordagem discursiva**. Diadorim, Rio de Janeiro, p. 1-10, jan. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5359/3930>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. (357-378). Disponível em: <https://doc-14-8s-appsviewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/fp7t5ovflv5rbhs5nvcao7s0ml66hmq/r0n8aonkfer09ho66eann18jl3p6lv7g/1604445450000/lantern/11108698401598776052/ACFrOgCN2SC5tQwnLYUgGibjo9C0Uc5Ot2Wj_DtPe1RPfyZ12f1L2Na4yvoDUzQiBenbpgQMhZnUr_eYfECHSLcWvO9bFrwnvV0GgA_yYr7XT9Q20EW305Nu1inqA6sDzQmjLGbt_Hzdbec?print=true&nonce=cn7du905n5ki4&user=11108698401598776052&hash=292oro54ri7esdec64m02lpssm7q6f3>. Acesso em: 20 out. 2020.

MOTA, K. A escrita de si como recurso didático da aula de língua estrangeira. In: MATERIAIS Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 213-234. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

MURTA, Cláudia A. R.; SOUZA, Valeska V. S. **Ensino de português como língua estrangeira: novas perspectivas**. Revista do SELL, Minas Gerais, p. 1-18, 2014. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/sell/article/view/546>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas**, n. 52.2, p. 409-433, 2013.

PEREIRA, Renata Cristina et al. **Pode Entrar: Português do Brasil para refugiados e refugiadas**. São Paulo: [s.n.], 2015. 139 p. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Enterar_ACNUR-2015.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

REINOLDES, Mariana; MANDALÁ, Paola de Souza; AMADO, Rosane de Sá. **Portas Abertas: Português para imigrantes**. São Paulo: SMDHC, 2016. 116 p. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1DyGcSPvSAm2YjJESP6zoUbo1T1XUTLf/view>>. Acesso em: 18 set. 2018.

RESENDE, Maurício. Notas sobre o ensino de português como língua estrangeira: aspectos universais e particulares – das línguas e dos falantes. **Domínios de Lingu@agem**, Uberlândia, v. 12, ed. 2, p. 871-891, 2018.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-196.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROSA, Gabrielle P. S. **O sentido construído pelo discurso no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira.** Porto Alegre, 2015. PUC - Rio Grande do Sul. 68 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7054/1/000466025-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 20/10/20.

SANTOS, L. W. **Revel na escola: referenciação.** Revel, v. 13, n. 25, 2015, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/725acb4415e9ddbde01a657826817ec3.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____; COLAMARCO, M. Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura. **Revista Gragoatá**, v. 19, n. 36, 2014, p. 43-62. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistagr6agoata/ojs/index.php/gragoata/issue/current/showToc>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e Produção de Textos.** São Paulo: Contexto, 2018.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M.; SCARAMUCCI, M.V.R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, n. 39, v. 3, p. 345-378, 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio - Revista Pedagógica.** São Paulo: Artmed Editora, p. 96-100, 2004.

TILIO, R. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: BARROS, A. L. E. C.; TENO, N. A. C.; ARAUJO, S. D. (Orgs.) **MANIFESTAÇÕES: Ensaio crítico de língua e literatura.** Curitiba: Appris, 2016. cap. 16, p. 215-237.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa. In: AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz (Org.). **O ensino de língua portuguesa no 2º grau.** Uberlândia: EDUFU, 1996a: 107-156.

TROUCHE, L. M. G. **Funções comunicativas e Dimensão discursiva no Ensino de Português Língua Estrangeira - uma Experiência Interdisciplinar.** 1996. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISS, D. **Português Para Estrangeiros II: Nível Intermediário – Material para as aulas.** Minas Gerais: [s.n.], 2017. 51 p. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2018/03/portuguc3aas-para-estrangeiros-ii-2017-textos.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

APÊNDICES

PROPOSTA I –

Bossa Nova: o cartão-postal brasileiro

Ao completar 60 anos, esse **gênero musical** continua sendo o melhor embaixador do Brasil – e uma declaração de amor ao Rio de Janeiro. O **ritmo** eclodiu em 1958 com o álbum "Chega de Saudade", de João Gilberto. E então se espalhou pelo mundo inteiro. Em aeroportos e navios de cruzeiro, em bares e elevadores, em salas de espera e estádios – a Bossa Nova é tocada em todos os lugares. Depois de *Yesterday*, dos Beatles, *Garota de Ipanema* é a canção mais executada da história. Suave e diferente, melancólica e serena, poética e percussiva, a Bossa Nova espelha o melhor da dialética brasileira. No ritmo com melodias etéreas e harmonias dissonantes, as **aparentes contradições** se dissolvem e se unem para criar um **estilo musical** único, que permite um' profundo olhar sobre a **alma brasileira**. [...]

Depoimento em: <https://www.dw.com/pt-br/bossa-nova-cart%C3%A3o-postal-brasileiro/a-44964961>



ANALISANDO O TEXTO

No texto, o termo **Bossa Nova** é chamado de **gênero musical**, contribuindo para construirmos o seu significado.

- 1 Transcreva outras palavras e expressões que se referem à Bossa Nova no texto.

- 2 Podemos dizer que essas palavras da questão 1 ajudam a construir uma visão positiva ou negativa desse gênero musical? Por quê?

- 3 Sobre as "aparentes contradições" mencionadas pelo autor em relação à Bossa Nova, responda:

a) O que são essas contradições?

b) Essas contradições revelam um aspecto positivo, negativo ou misto sobre a Bossa Nova? Justifique a sua resposta.

- 4 Podemos dizer que as palavras gênero, ritmo e estilo têm o mesmo significado no texto? Por quê?

- 5 De acordo com o texto, o que é um cartão-postal?



João Gilberto Prado Pereira de Oliveira, nascido em Juazeiro, na Bahia, em 1931, revolucionou a música brasileira. Contribuiu decisivamente para tornar a Bossa Nova um estilo musical reconhecido em todo o mundo. Era um gênio lembrado também pelo temperamento difícil, que tinha como exemplo mais contundente sua preferência pelo isolamento em seu apartamento na Zona Sul do Rio. Faleceu em 2019.

PROPOSTA II –



Garota de Ipanema

Olha que coisa mais linda
Mais cheia de graça
É ela, a menina
Que vem e que passa
Num doce balanço
A caminho do mar

Moça do corpo dourado
Do sol de Ipanema
O seu balançado é mais que
um poema
É a coisa mais linda que eu já
vi passar

Ah, por que estou tão
sozinho?
Ah, por que tudo é tão triste?
Ah, a beleza que existe
A beleza que não é só minha
Que também passa sozinha

Ah, se ela soubesse
Que quando ela passa
O mundo inteirinho se enche
de graça
E fica mais lindo
Por causa do amor

Disponível em:
<https://www.letras.mus.br/tom-jobim/20018/>



ANALISANDO O TEXTO

- 1 O título do texto é “Garota de Ipanema”, mas a palavra “garota” não é mencionada nenhuma vez. Que outras palavras são usadas para se referir à “garota”?

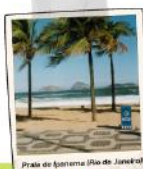
- 2 Sinônimos são palavras que apresentam um significado equivalente dentro de um determinado contexto. De acordo com a questão 1, as palavras listadas podem ser consideradas sinônimas de “garota”? Por quê?

- 3 Na 3ª estrofe, a palavra “beleza” aparece duas vezes. De acordo com essa informação, responda:

a) Essas palavras têm o mesmo significado?

b) Qual das duas aparições da palavra “beleza” procura descrever a Garota de Ipanema?

- 4 Ipanema é um dos bairros mais bonitos e famosos da cidade do Rio de Janeiro. Que elementos do texto sugerem que o lugar descrito na música é um local de praia?



Praia de Ipanema (Rio de Janeiro)

Suas areias marcam a história da Bossa Nova. Ipanema está entre as praias preferidas dos cariocas pelo seu charme e descontração, mundialmente conhecida pela música “Garota de Ipanema”, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes. A praia, com 2 km de extensão, do Arpoador ao Jardim de Alah, é ponto de encontro de jovens moradores e turistas encantados, principalmente próximo ao posto 9. A praia é utilizada para a prática de diversos esportes, além de ser palco de shows ao ar livre. Entre as atividades favoritas estão o surf, frescobol, vôlei, futebol e futevôlei. Cariocas e turistas costumam sentar em suas areias, ao fim da tarde, para bater papo e aplaudir o magnífico pôr do sol. Aos domingos, as pistas da orla são interditadas até as 18h para veículos e liberadas para o lazer dos cariocas. Leve sua bicicleta ou seu skate!

ANEXOS

ANEXO I –

4.4 CONHECENDO OS MESES E DIAS

Encontre no caça-palavra os meses do ano:

J	A	N	E	I	R	O	W	D	K	X	A	I	R	T	O	P
V	G	I	H	H	N	F	S	E	H	U	C	F	G	V	B	M
S	C	T	Z	K	P	N	Q	Z	E	J	U	N	H	O	C	F
K	B	B	C	F	I	S	G	E	F	A	Y	O	R	T	B	N
J	D	Ç	Z	E	H	S	A	M	T	U	I	E	S	N	C	Z
U	D	A	I	V	D	A	E	B	K	E	L	Ç	A	B	R	A
O	C	T	O	E	V	L	A	R	F	I	A	G	O	S	T	O
D	Q	A	E	R	F	A	F	O	F	J	U	B	Ç	F	R	E
V	B	O	D	E	X	X	E	T	V	N	H	J	R	Ç	F	F
O	D	Ç	X	I	E	B	A	N	U	E	Ç	N	P	I	V	V
L	X	E	C	R	A	O	H	Y	C	E	A	B	O	J	L	B
M	A	R	Ç	O	B	Å	G	T	I	A	Z	H	K	M	O	C
N	D	G	F	H	E	S	E	T	E	M	B	R	O	U	C	F
A	D	V	C	F	O	A	J	B	V	Q	A	K	O	J	I	L
F	Ç	K	G	K	Ç	M	N	G	C	O	B	T	A	U	C	R
A	N	O	V	E	M	B	R	O	D	X	B	M	H	L	O	A
N	W	E	V	N	E	O	A	N	M	N	H	A	T	H	K	U
O	Q	F	G	G	E	Å	I	O	U	T	U	B	R	O	J	L
M	A	I	O	B	D	O	T	H	C	O	N	I	Ç	B	N	N

4.5 LEITURA E COMPREENSÃO

Leia o texto abaixo e responda a questão sobre o poema de Antônio Manuel Couto Viana:

Segunda, brinco sozinho.
Terça-feira, acompanhado.
Quarta, com o meu vizinho.
Quinta, contigo a meu lado.
Sexta, convido outro amigo
que logo brinca comigo
e no Sábado também.
Domingo, dá-me a preguiça,
depois da missa,
e não brinco com ninguém.
Deixa-me, enfim, descansar!
Estarei pronto a brincar

para a semana que vem.

Janeyro gear
Fevereiro chover
Março enganar,
Abril espigar,
Maio engrandecer,
Junho ceifar,
Julho debulhar,
Agosto recolher;
Setembro florear,
Outubro revolver,

Novembro semear,
Dezembro nascer
Deus para nos salvar.

Trinta dias tem Novembro,
Abril, Junho e Setembro,
De vinte e oito só há um
Todos os mais têm trinta e
um.

VIANA, Antônio Manuel Couto. *Os
dias da semana Versos de Cacarcá.*
1984. Lapa Portugal

Quais são os dias da semana descritos no poema de Antônio Manuel Couto Viana?

ANEXO II –

4. EU SOU ou EU ESTOU?

- a)** Eu _____ no Brasil para trabalhar.
- b)** Eu _____ resfriada.
- c)** Eu _____ da África.
- d)** Eu _____ estudante.
- e)** Eu _____ aprendendo português.
- f)** Eu _____ comendo arroz e feijão todos os dias.
- g)** Eu _____ aqui faz 40 minutos.
- h)** Eu _____ feliz.
- i)** Eu _____ gordinho.

5. Complete:

	SER	ESTAR
eu	sou	
você, ele, ela		
nós		estamos
vocês, eles, elas		

EU SOU ou EU ESTOU?

FELIZ	TRABALHANDO	TRISTE
DESEMPREGADO	COMENDO MUITO	BEM FELIZ
DESEMPREGADA		
EMPREGADO	DORMINDO POUCO	AQUI NO BRASIL
EMPREGADA		

Estados de ânimo nos dias da semana



6. Qual dia da semana você mais gosta?

Qual dia da semana você menos gosta?

3.3 EXERCÍCIOS

Sobre o diálogo: responda oralmente às perguntas abaixo junto a um(a) colega:

A) Quem são as pessoas conversando no diálogo acima?

B) Possuem a mesma profissão. Que profissão é essa?

C) Qual assunto da conversa?

Ligue o nome ao objeto na figura correspondente:



Lápis

Caneta

Tesoura

Borracha

Régua

Lapiseira

Apontador

Papel

Caderno

Fita adesiva



3.4 LEITURA E COMPREENSÃO

Leia o texto abaixo e responda às perguntas:

Paulo Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997) foi educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Ele é considerado o patrono da educação brasileira. Sua linha de estudo se chama pedagogia crítica e seu nome é um dos mais famosos no mundo todo quando se fala de educação. Uma das razões por ter se destacado é porque Paulo Freire defendia uma educação popular voltada à conscientização política da população. Para ele, educação era dar liberdade às pessoas, que através do conhecimento poderiam se tornar cidadãos e cidadãs críticos, que compreendem melhor a sociedade e a política, e assim conseguem participar da construção de um país mais justo, igualitário e democrático.

A) Quem foi Paulo Freire?

B) Quando ele nasceu?

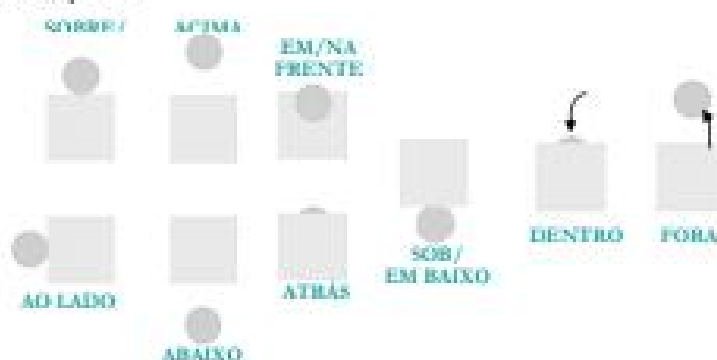
C) Onde ele morreu?

B) O que Paulo Freire defendia?

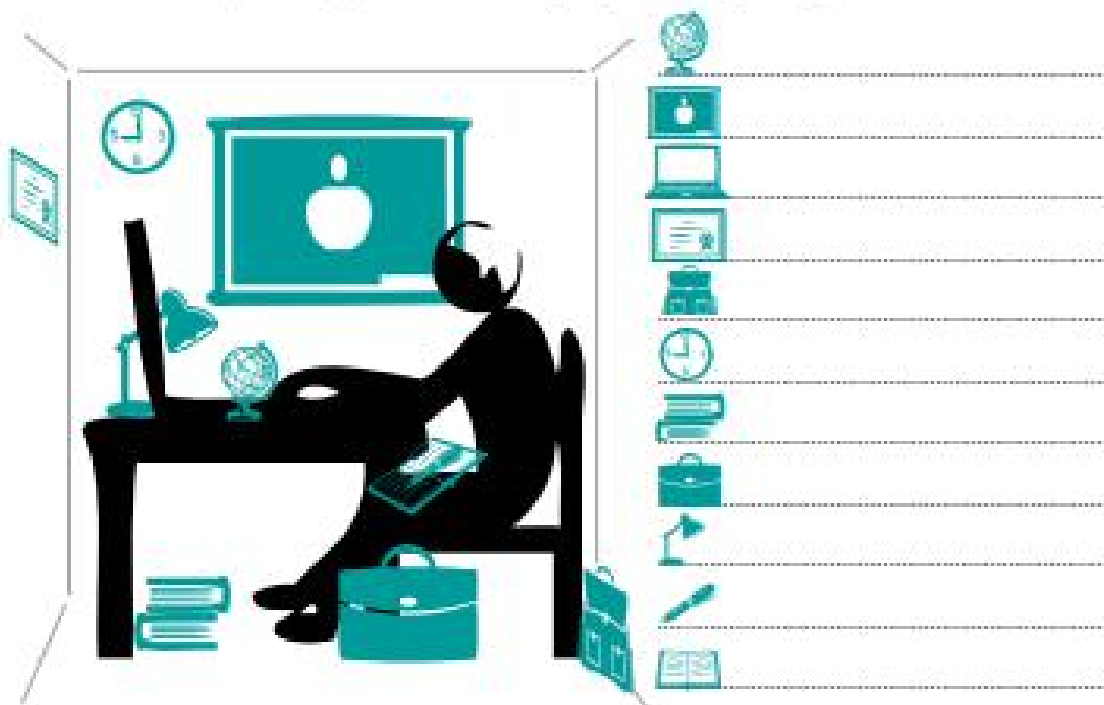
C) Quais as características do país a ser construído?

3.5 CADÊ?

Veja como localizar objetos:



Encontre os objetos na figura e escreva sua posição em relação ao professor sentado:



DIÁLOGO B

Fátima: Boa tarde! Eu (esquecer) meu aqui. Alguém encontrou?

Porteiro: Boa tarde, em qual sala a senhora (ter) aula? Quer entrar e procurar?

Fátima: Sim, por favor.

Porteiro: Entre, veja se (encontrar).

Fátima: (achar)! Muito obrigada!

Vamos praticar o que aprendemos?



Em duplas os estudantes devem simular a perda ou esquecimento de algum objeto pessoal, e o outro deve ajudar a encontrar seu objeto perdido.



3.10 MEMÓRIA

Escreva um pequeno texto falando sobre a educação no seu país. Em seu país todos podem estudar (meninos e meninas, crianças e adultos)? A educação é pública ou particular?

ANEXO VI –

- e) Você _____ ir na Polícia Federal para tirar o RNE. (precisar)
- f) Você _____ ir na Superintendência Regional do Trabalho e Emprego para tirar a Carteira de Trabalho. (precisar)
- g) Eu _____ e _____ trabalho todos os dias. (acordar/ procurar)
- h) Para informações e apoio geral _____ o CRAI. (existir)
- i) CRAI significa Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes. Lá você _____ informações e orientações jurídicas para refugiados e imigrantes. (encontrar)
- j) O CRAI _____ na Rua Japurá, 212 – Bela Vista. (ficar)
- k) O CRAI _____ pelo telefone 3598-7200. (atender)

ATENÇÃO!!
A GENTE = NÓS
A gente trabalha cedo.
=
Nós trabalhamos cedo.

02. Conjugue os verbos no PRESENTE DO INDICATIVO:

	PRECISAR	ATENDER	EXISTIR
EU			
VOCÊ/ELE/ELA/A GENTE			
NÓS			
VOCÊS/ ELES/ ELAS			

03. Conjugue os verbos no PRESENTE DO INDICATIVO:

	SER	IR	TER
EU			
VOCÊ/ELE/ELA/A GENTE			
NÓS			
VOCÊS/ ELES/ ELAS			

Um pouco sobre o Brasil: **A CIDADE DE SÃO PAULO**



Fundação da cidade de São Paulo: 25 de Janeiro de 1554;

Localização: Região Sudeste do Brasil;

População metropolitana: 21,24 milhões de habitantes (IBGE, 2016);

População municipal: 12,04 milhões de habitantes (IBGE, 2016);

Área: 1.521 km²;

Idioma: Português;

3. Quem sou eu?

O que nós vamos aprender?

Apresentação Pessoal, Nacionalidades, Dia a Dia

Apresentação pessoal e nacionalidade :



Meu nome é Jury, eu sou síria. Eu tenho 25 anos e estou no Brasil há oito meses. Eu moro com a minha família: meu pai, minha mãe e meu irmão. Lá na Síria está em guerra, então nós moramos aqui no Brasil. Nós estamos bem aqui. O Brasil é um lugar muito bonito e as pessoas são muito legais com a gente, mas é muito difícil viver aqui porque é muito diferente do meu país.

1. Complete com informações sobre você:

Meu nome é _____.

Eu sou do/da/de _____.

Eu tenho _____ anos.

Eu moro em/no/na _____.

Eu trabalho como _____.

Eu gosto de _____.

20. Ligue os verbos às frases correspondentes:

Nós _____ estudantes de Português.

Eu _____ casada.

Jury e Estefania _____ mulheres.

Ele _____ congolês.

Al e eu _____ legais.

Vocês _____ pessoas incríveis.

Você _____ muito forte.

SOU

É

SOMOS

SÃO

É a sua vez!

Escreva uma apresentação sobre você para a sua rede social. Em seguida, fale para a turma.

Direito à documentação



01. Complete com verbos entre parênteses no PRESENTE DO INDICATIVO:

- Eu _____ tirar CPF, RNE e Carteira de Trabalho para ter documentação legal no Brasil. (precisar)
- CPF _____ Cadastro da Pessoa Física e é um documento importante para fazer atividades comerciais. (significar)
- Você _____ ir na Receita Federal para tirar o CPF. (precisar)
- RNE _____ Registro Nacional de Estrangeiro e é o documento de identificação do estrangeiro no Brasil. (significar)

Um pouco sobre o Brasil: Você conhece alguma música desta cantora?

Gal Costa é brasileira, nasceu em Salvador, Bahia, tem 69 anos, é cantora. Ela canta bossa nova, MPB e samba. Suas canções mais famosas são *“Meu nome é Gal”*, *“Quando Você Olha Pra Ela”*, *“Vapor Barato”* e *“Sua Estupidez”*!



4. É hora de trabalhar!

O que nós vamos aprender?

Profissões
Experiência Profissional
Currículo Profissional

*“Quem trabalha muito
não tem tempo de
ganhar dinheiro!”
Dito popular*

Profissões

1. Você se lembra de alguma música conhecida no seu país que fala de trabalho, emprego, salário, chefe ou profissão? Se você se lembra, pode cantar um pedacinho e traduzir para o português? Anote aqui as palavras relacionadas a trabalho que aparecem na música:

13. Escreva o particípio dos verbos abaixo. Há formas regulares (ganhado) e irregulares (ganho/ganha).

	Particípio regular Usar com o verbo TER	Particípio Irregular Usa com os verbos SER e ESTAR
FALAR		*****
COMER		*****
DECIDIR		*****
GANHAR		
GASTAR		
PAGAR		
ESCREVER	*****	
CORRIR	*****	
ABRIR	*****	
VER	*****	
DIZER	*****	
FAZER	*****	
IR		*****
SER		*****

14. O texto abaixo explica a Política de Branqueamento, implementada pelo governo brasileiro e por outros países sul-americanos, no fim do século XIX e começo do XX. Leia para fazer o exercício que segue.

Política de "branqueamento" do país

No final do século XIX, houve a disseminação no Brasil de conceitos de superioridade racial que tinham se desenvolvido e adquirido grande prestígio no exterior. O pensamento científico brasileiro da época, que era fortemente marcado pelo positivismo, adotou "teses científicas" de darwinismo social e eugenia racial para defender o branqueamento da população como fator necessário para o desenvolvimento do Brasil. A elite social e política brasileira, que era majoritariamente branca, passou a considerar como certo que o país não se desenvolvia porque sua população era, em sua grande maioria, composta por negros e mestiços. A imigração não era considerada somente um meio de suprir a mão de obra necessária na lavoura, ou de colonizar o território nacional coberto por matas virgens, mas também com meio de "melhorar" a população brasileira pelo aumento da quantidade de europeus.

A proposta de "branqueamento" da população brasileira com imigrantes europeus sempre foi apresentada como se fosse ciência comprovada. Entre seus defensores destacaram-se principalmente os médicos como Sílvio Romero em Pernambuco, Nina Rodrigues na Bahia e João Francisco Lacerda no Rio de Janeiro, além do sociólogo Francisco José de Oliveira Viana, autor do livro clássico "Populações

Meridionais do Brasil", publicado em 1918. Raimundo Nina Rodrigues, considerado o criador da Medicina Legal Brasileira, escreveu nesta época: *"a civilização ariana está representada no Brasil por uma fraca minoria da raça branca a quem ficou o encargo de defendê-la (...) (dos) atos antissociais das raças inferiores..."*.

As políticas de imigração brasileira foram fortemente influenciadas pelas propostas de branqueamento que impregnaram o imaginário social e político brasileiro durante a primeira metade do século XX. Deve-se ressaltar que esta política de imigração não foi típica do Brasil, mas comum em quase todos países das Américas, Oceania e, até, da África colonizados com população de origem europeia. Em geral, estes países, por exemplo os Estados Unidos, restringiram até a entrada de imigrantes do sul da Europa (sul-italianos, espanhóis, portugueses, gregos, etc) enquanto beneficiavam a entrada de imigrantes do norte da Europa (ingleses, escoceses, alemães, suecos, noruegueses, etc).

Apesar disto, houve quem sugerisse a vinda de imigrantes da África ou da China para suprir a falta de mão de obra no Brasil. Chegou até a haver uma incipiente imigração de chineses, porém não houve continuidade, pois apenas europeus eram considerados civilizados o suficiente para imigrarem para o Brasil.

Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Imigra%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil

TEXTO DE OPINIÃO:

Há quem defenda que no Brasil não há racismo e que a sociedade brasileira é exemplo de tolerância. Por outro lado, há os que afirmam haver um racismo velado que relaciona a cor da pele à classe social. O texto lido te ajuda a posicionar-se sobre essa questão? Utilize algumas das expressões de argumentação abaixo para articular a sua opinião.

EXPRESSÕES DE ARGUMENTAÇÃO

Iniciando:

Na minha opinião...

Eu acho que...

O texto trata de...

Pelo que o texto apresenta...

De acordo com o texto...

Opondo-se:

Discordo do texto...

Ao contrário do autor, eu...

De jeito nenhum!

É impensável esse tipo de argumento.

PRIMEIRA PARTE: TEXTOS PARA LER E PENSAR**Texto 1 - Por que viajar pelo Brasil?**

Nesse texto, vamos ver como o Brasil é apresentado aos turistas estrangeiros que pretendem vir ao país. Será que você concorda com ele?

Porque a diversão está incluída em todas as diárias.

O Brasil é conhecido internacionalmente pelo carnaval, pelo futebol e por atrações turísticas, como o Corcovado e as Cataratas de Foz do Iguaçu. Mas, assim como o seu povo e a sua cultura, as opções de diversão do País são diversificadas e exuberantes.

Nas metrópoles cosmopolitas brasileiras, como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Brasília, está à disposição do visitante uma vasta gama de opções culturais, como museus, opções gastronômicas de qualidade internacional, óperas e orquestras sinfônicas.

Quem desejar conhecer a nossa cultura pode desfrutar de festas populares, que revelam muito da história, da arte e da riqueza do povo brasileiro. Há opções para todos os gostos: o Bumba-meu-boi no Norte do País, as danças folclóricas gaúchas, os festivais com influências européias no Sul do País e, é claro, o carnaval do Rio de Janeiro - a maior festa do planeta.

A natureza no Brasil merece especial destaque, com diversos parques ecológicos e ecossistemas variadíssimos: floresta tropical na Amazônia, caatinga no Nordeste, Mata Atlântica no Sudeste, pantanal na região Centro-Oeste e os pampas na região Sul. Além disso, em cidades como Curitiba e Rio de Janeiro, é possível visitar jardins botânicos que mesclam o seu valor histórico com a biodiversidade brasileira.

Porque no Brasil se encontra gente do mundo inteiro.

Uma das características mais marcantes do brasileiro é o seu espírito generoso, solidário, e a sua boa disposição e irreverência. Junte este temperamento a um país com uma enorme extensão territorial e terá uma terra onde cabe sempre mais um. Um lugar que recebeu com carinho milhares de imigrantes que buscavam um mundo novo, onde puderam construir ou refazer as suas vidas e apostar no futuro.

Vieram de todas as partes, portugueses, italianos, japoneses, espanhóis, alemães, africanos, árabes, coreanos, chineses, polacos, etc. E, com eles, novos hábitos, tradições e costumes, que se integraram à nossa cultura com surpreendente harmonia. Hoje, podemos encontrá-los em centenas de entidades, associações, clubes e igrejas. Nas comemorações de datas especiais dos seus países de origem, em bairros e, até mesmo, cidades típicas. Tornaram o Brasil ainda mais rico e fascinante ao assimilar novos traços, novos olhares e novos sentimentos.

Porque o Brasil é exuberante por natureza.

No Brasil, a exuberância está por toda a parte: encontra-a na imensidão das areias desérticas dos Lençóis Maranhenses e nos sete mil quilômetros de litoral. Nos rios que parecem mar, de tão largos. Na floresta amazônica, a maior do planeta. Nos 250 mil quilômetros quadrados do pantanal mato-grossense, a impressionante reserva natural, patrimônio da humanidade.

A beleza também está nos 44 parques nacionais que preservam o ecossistema. Na longa fila de coqueiros que rodeiam o mar de Alagoas. Na Chapada Diamantina, na Bahia e no Pico de Itatiaia, no Rio de Janeiro. Nos sítios arqueológicos no Piauí. No pôr-do-sol de Brasília e nos pampas do Rio Grande do Sul. Nas imponentes montanhas de Minas Gerais e na estarecedora pororoca, o estranho e barulhento encontro das águas nos Estados do Amapá e do Pará. Para onde quer que se olhe, não faltam motivos para se encantar, se emocionar e, por que não dizer, se apaixonar pelo Brasil.

O Brasil é o maior país da América Latina. Cobrindo quase a metade (47,3%) da América do Sul, ocupa uma área de 8.547.403,5 km². É o quinto maior país do mundo depois de Canadá, Federação Russa, China e Estados Unidos. Exceto por um pequeno número de ilhas, o Brasil é

Fusos Horários

Devido à sua dimensão continental, o Brasil possui 4 zonas horárias. A hora oficial é a de Brasília e corresponde a menos 3 horas em relação à de Greenwich. No Verão, há um adiantamento de 1 hora na maioria dos estados brasileiros.

Fonte: http://www.braziltour.com/site/br/porque_viajar/materia.php?id_conteudo=1008

Questões sobre o texto:

- Esse texto foi escrito para turistas interessados no Brasil. Que informação oferecida você julga mais relevante?
- Que informação não está no texto, mas você considera importante?
- Você concorda com a imagem do brasileiro apresentada no texto? Por quê?
- Esse texto omite alguns aspectos do Brasil que talvez não sejam muito agradáveis para o turista. Cite ao menos dois e explique sua escolha.

Produção:

Agora é sua vez: escreva um folheto explicativo sobre a cidade de Juiz de Fora. Você deve mostrar algum atrativo da cidade e informar ao turista como chegar lá, saindo do centro da cidade, quais as atividades que se fazem lá e quando custa o programa todo.

Revisão – tempos verbais

Complete o texto com os verbos entre parênteses no FUTURO DO INDICATIVO (verbo *ir* + infinitivo).

HORÓSCOPO

O novo ano _____ (trazer) muitas alegrias, mas também alguns momentos de stress. Nos três primeiros meses do ano, os nativos deste signo _____ (estar) mais ligados trabalho, e talvez algumas perspectivas profissionais _____ (abrir-se). No plano financeiro, as coisas _____ (ser) melhores, mas somente após junho, quando finalmente _____ (terminar) a oposição de Saturno. No amor, se vocês ainda não têm um companheiro, _____ (ter- vocês) uma boa oportunidade para um relacionamento estável. Porém, vocês devem controlar o ciúme. O relacionamento com os amigos _____ (melhorar) e, no final do ano, vocês _____ (reatar) uma velha amizade. Alguns problemas relacionados à saúde _____ (surgir), mas especificamente problemas de digestão. Mas certamente vocês _____ (saber) como resolvê-los. Basta ter uma alimentação moderada. _____ (ser) bom, também, consultar um dentista.

Agora, empregue os mesmos verbos no futuro do presente simples

O novo ano _____ (trazer) muitas alegrias, mas também alguns momentos de stress. Nos três primeiros meses do ano, os nativos deste signo _____ (estar) mais ligados trabalho, e talvez algumas perspectivas profissionais _____ (abrir-se). No plano financeiro, as coisas _____ (ser) melhores, mas somente após junho, quando finalmente _____ (terminar) a oposição de Saturno. No amor, se vocês ainda não têm um companheiro, _____ (ter- vocês) uma boa oportunidade para um relacionamento estável. Porém, vocês devem controlar o ciúme. O relacionamento com os amigos _____ (melhorar) e, no final do ano, vocês _____ (reatar) uma velha amizade. Alguns problemas relacionados à saúde _____ (surgir), mas especificamente problemas de digestão. Mas certamente vocês _____ (saber) como resolvê-los. Basta ter uma alimentação moderada. _____ (ser) bom, também, consultar um dentista.

Texto 3 - Poesia brasileira

As comunicações no mundo moderno são muito rápidas e eficientes. Mas antigamente não era assim... Vamos ler um texto do poeta Manoel de Barros.

A namorada

Manoel de Barros

*Havia um muro alto entre nossas casas.
Difícil de mandar recado para ela.
Não havia e-mail.
O pai era uma onça.
A gente amarrava o bilhete numa pedra presa por
um cordão
E pinchava a pedra no quintal da casa dela.
Se a namorada respondesse pela mesma pedra
Era uma glória!
Mas por vezes o bilhete enganchava nos galhos da golubeira
E então era agonia.
No tempo do onça era assim.*

Vocabulário:

Pinchar – jogar

Questões sobre o texto:

- No texto, o que significa a expressão “o pai era uma onça”?
- Como era o relacionamento do autor com a namorada?
- A expressão “no tempo do onça” indica alguma coisa que aconteceu há muito tempo. Você acha que o namoro mudou muito desde a época descrita pelo autor? Explique.

Produção:

O texto acima fala das comunicações de antigamente. Escreva um texto contando como os sistemas sofisticados que temos hoje podem ser vantajosos ou desvantajosos para os relacionamentos.